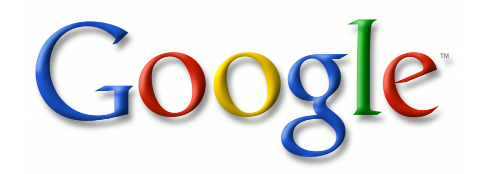






e
la
ies
les
rès
on-





PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME XVI

Janvier-Juin 1890.



PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

1890

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME XVI

Janvier-Juin 1890.



PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

1890

Nouvelle série. Tome XVI. N° 1. 15 Janvier 1890.

REVUE PÉDAGOGIQUE

MONOGRAPHIES PÉDAGOGIQUES

PUBLIÉES A L'OCCASION DE L'EXPOSITION UNIVERSELLE DE 1889

A l'occasion de l'Exposition universelle de 1889, le ministre de l'instruction publique vient de publier, par l'intermédiaire du Musée pédagogique, un recueil de monographies du plus haut intérêt.

C'est une sorte de revue des principales œuvres accomplies dans le domaine de l'instruction populaire pendant ces dernières années. Sans doute il eût été désirable qu'un ouvrage d'ensemble racontât tout ce qui s'est fait sur ce terrain pendant le siècle tout entier, depuis les premières séances du Comité d'instruction publique jusqu'à la loi du 19 juillet 1889. Il y avait là un chapitre d'histoire digne de tenter les esprits élevés, les patriotes éclairés : le temps a sans doute fait défaut. Cette histoire d'un siècle s'écrira à loisir.

L'administration avait d'abord eu l'idée de publier un tableau général, « retraçant les efforts faits depuis quinze ou vingt ans, les difficultés vaincues, les sacrifices accomplis, permettant de mesurer d'avance, par les résultats obtenus aujourd'hui, ceux qu'on espère obtenir demain, rendant compte au pays de l'une des œuvres où le gouvernement républicain a mis le plus d'ardeur et de persévérance ». C'eût été un monument élevé à la gloire de la troisième République, une apologie fondée sur les faits, la réfutation éclatante de toutes les attaques et de tous les dénigrements. Le ministère a trouvé que nous sommes trop près des faits pour les juger avec la sérénité et l'impartialité qui con-

REVUE
PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME XVI

Janvier-Juin 1890.

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE
ET
BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE
TOME XVI
Janvier-Juin 1890.



PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15
1890

raison entre la situation scolaire au 1er octobre 1878 et celle au 1er octobre 1888, relativement aux maisons d'école qui sont propriétés des communes ou encore prêtées ou louées, au nombre des écoles élémentaires laïques, congréganistes, publiques, privées, de garçons, de filles, des écoles primaires supérieures, des écoles maternelles et classes enfantines, des élèves reçus dans ces divers établissements, des certificats d'études primaires et supérieures qui y sont obtenus, au nombre et aux titres des maîtres et maîtresses de toutes ces écoles, à la quantité de classes d'adultes, de bibliothèques, de volumes qui s'y trouvent, de caisses d'épargne scolaires, etc.

Partout, ou bien peu s'en faut, dans tous les départements et sur chacun de ces articles, un visible progrès. Le nombre des écoles louées va en diminuant au point que ce n'est plus qu'un chiffre infime; celui des écoles laïques et de leur personnel de maîtres et d'enfants va en augmentant; la quantité des certificats d'études, signe d'intérêt pour le travail de la part des enfants et des parents, grandit dans des proportions étonnantes.

On peut prendre au hasard dans la conclusion des rapports. « *Allier :* Le nombre des élèves s'est accru de près de moitié pendant ces six dernières années. Les maîtres sont plus capables. Le niveau de l'enseignement s'est élevé partout. — *Aude :* En 1878, il y avait une école pour 561 habitants avec une moyenne de 66 élèves. Maintenant, il y a une école pour 403 habitants et pour 59 élèves. On obtient une application plus grande, un travail personnel plus sérieux des instituteurs et institutrices; ils sont mieux entraînés qu'autrefois, grâce aux conférences pédagogiques, à l'action directe des inspecteurs primaires, aux livres dont ils disposent, etc. En résumé, les progrès sont remarquables, soit pour l'outillage matériel, soit pour les progrès des élèves, soit pour le nombre, l'instruction et la moralité des maîtres. — *Pas-de-Calais :* Il s'est produit depuis dix ans dans le Pas-de-Calais une agitation pédagogique salutaire, dont les effets se font et se feront de plus en plus sentir; l'enseignement primaire y est en bonne voie, et sa marche en avant va s'accentuant d'année en année. — *Var :* Nous avons le droit de conclure que les résultats obtenus dans nos écoles justifient amplement les sacrifices qui ont été faits. »

Ces sacrifices sans doute ont été considérables. Sans parler de l'augmentation croissante du nombre des maîtres, et des sommes payées, faibles peut-être si l'on regarde aux individus, mais énormes si l'on considère l'ensemble des traitements, une des dépenses les plus fortes, et qui ont été le plus durement et le plus injustement reprochées à la République, c'est celle des *Constructions scolaires*. La courte, mais substantielle brochure de M. Georges Petit est instructive à cet égard et mériterait d'être partout répandue. L'auteur de l'opuscule, qui a pris, dans le silence de ces bureaux si opiniâtrement attaqués, une part considérable à ce grand travail, rappelle l'état rebutant et presque immonde de l'école élémentaire sous l'ancien régime ; il montre que la sollicitude des assemblées républicaines avait été vaine et leurs prescriptions illusoires. L'enquête faite en 1833 par M. Lorain, sur l'ordre de M. Guizot, constate que bien peu de progrès avaient été accomplis même alors. « Le local de la classe servait à tous les usages : salle de cabaret, cuisine, chambre à coucher, corps de garde, salle de danse. Ce local est souvent une cave, un cloaque, un grenier, un cachot. Dans certaines communes, les enfants cohabitent avec le pourceau du ménage et les autres animaux domestiques que nourrit l'instituteur. » Ailleurs, l'école n'a que douze pieds carrés et réunit 80 élèves. En outre, plus des trois quarts des communes dans certains départements sont privées d'écoles.

La loi du 28 juin 1833 prend des mesures pour améliorer cette situation. En dix ans, 8 millions de subventions sont dépensés pour construire des écoles. Le progrès a été lent sous le second Empire. Les améliorations que l'on méditait pour l'enseignement primaire restaient lettre morte, tant que l'école n'était pas pourvue des espaces et des installations qui lui sont indispensables.

C'est la loi du 1er juin 1878 qui commence enfin l'évolution vers le but, « loi admirable », qui crée un fonds spécial destiné à la construction des maisons d'école. Cette fois, plus d'équivoque; la commune est contrainte de devenir propriétaire de l'immeuble où s'organise une école publique, et l'État s'engage à l'y aider par voie de subvention et par voie d'avance. Dès lors, l'œuvre marche à pas de géant ; les communes compren-

nent le devoir qui leur incombe; une rivalité de zèle s'établit; les subventions se renouvellent et s'augmentent chaque année; la dotation de la Caisse des écoles est reconnue insuffisante pour les besoins qui se manifestent; les lois du 9 août 1879, 3 juillet 1880, 2 août 1881, 20 mars 1883 règlent et augmentent les subventions. Lorsque l'état de nos finances obligea à resserrer les cordons de la bourse, en 1884, le principal était fait. La loi du 20 juin 1885 eut pour objet de déterminer le maximum de dépenses pour chaque catégorie d'écoles et de fixer la proportion de la contribution de l'État aux frais, suivant les charges et les ressources de chaque commune.

En somme, on peut distinguer deux périodes : l'une, celle du grand effort, de la rédemption des négligences des régimes passés, de l'élan irrésistible de la République vers la lumière, vers l'instruction populaire et le souci des pauvres et des petits; cette période coïncide avec celle de notre richesse budgétaire, de notre grand développement d'affaires, de nos excédents. Du 1er juin 1878 au 20 juin 1885, durée de cette première période, les constructions et réparations de maisons d'école ont donné lieu à une dépense de 448 millions, à laquelle l'État, les départements et les communes ont pris part dans les proportions suivantes : l'État, 178 millions, les départements 13 millions, et les communes 257 millions; soit plus de 30,000 maisons construites ou appropriées.

La seconde période, du 20 juin 1885 au 31 décembre 1888, a donné lieu à une dépense de 38 millions pour l'État, 4 millions pour les départements, 56 millions pour les communes.

La dépense de construction ou d'installation matérielle des écoles normales, de 1878 à 1888, a été de 35 millions, tant en subventions de l'État qu'en emprunts des départements et des villes.

Ces chiffres sont à coup sûrs considérables, mais ils répondaient à des besoins urgents. M. Petit et M. Albert Lambert, architecte, montrent avec quel soin minutieux les demandes et les plans ont été examinés, avec quelle attention jalouse on a écarté tout ce qui était excès et luxe. Si quelques erreurs ont été commises dans cet immense et rapide travail, qui restera l'un des titres d'honneur de cette période et un objet d'étonnement à la postérité, on peut dire que rien n'est plus niais et plus ridicule que l'appel-

lation de « palais scolaires » donnée par des hommes chagrins qu'aveugle l'esprit de parti à nos modestes constructions d'écoles.

Car ce n'est pas dans les grandes villes seulement, dans les faubourgs populeux ou dans les rues élégantes que des bâtiments d'école ont été construits. C'est aussi dans les moindres villages.

M. Poitrineau, inspecteur d'académie, a entrepris de retracer l'histoire très intéressante des *Écoles de hameau*. L'idée en avait été exprimée par M. Duruy dans la loi du 10 avril 1867; mais elle n'a commencé à devenir féconde qu'à partir de la loi du 20 mars 1883. Les écoles de hameau sont destinées à la population disséminée en dehors des centres, soit urbains, soit ruraux. Déjà l'on compte environ 7,000 de ces écoles: c'est une école pour plus de 2,000 habitants, si l'on prend l'ensemble de la population disséminée, tandis que nous comptons plus de 60,000 écoles pour la population agglomérée, soit une école pour moins de 400 habitants. On voit donc que tout n'est pas fait encore, qu'il reste un grand nombre de petites écoles à créer pour la population rurale. L'œuvre est d'autant plus urgente, et il est d'autant plus nécessaire que l'État ne s'en désintéresse pas, que les départements où les écoles de hameau font le plus défaut sont précisément les plus ignorants et les plus pauvres, et opposent aux efforts qu'on leur demande la plus grande somme d'inertie.

M. Poitrineau indique diverses améliorations qui permettraient d'atteindre plus facilement le but; il propose que les conseils départementaux autorisent, dans les hameaux, comme le règlement scolaire le leur permet, les écoles de demi-temps où les maîtres pourraient prendre les filles le matin et les garçons l'après-midi; ils n'auraient ainsi qu'une trentaine d'élèves à la fois et pourraient, avec moins de fatigue, s'en occuper plus utilement. D'un autre côté, les parents « qui vivent péniblement dans de misérables petites fermes » auraient une partie du jour le concours de leurs enfants et accepteraient mieux l'obligation légale.

Il faut mentionner aussi, à l'occasion des deux opuscules de Mlle Matrat et de Mme Kergomard, inspectrices générales, les soins donnés à l'éducation de la première enfance et à la création des *Écoles maternelles*. Il faut lire l'histoire de ces salles d'asile, d'abord misérables refuges, qui peu à peu sont devenues la continuation et l'amélioration du foyer familial, en même temps

qu'une sage préparation à l'école. A dire vrai, on a peut-être été trop loin en voulant, par la loi du 6 juin 1881, rendre obligatoires les salles d'asile dans toutes les communes ; c'est encore trop d'en exiger dans les communes de plus de 2,000 habitants.

Il y a actuellement 3,700 salles d'asile publiques réparties dans 2,000 communes ; il y a donc 34,000 communes qui, malgré toutes les pressions, se sont passées de salles d'asile depuis soixante ans. C'est qu'en effet cette institution n'est vraiment indispensable que dans les cités industrielles, où la mère ne peut garder ses petits enfants auprès d'elle. Ce qu'il faut, dit Mme Kergomard, c'est renoncer à faire de l'éducation des tout petits enfants un service public, uniforme et universel, cesser de se mettre à la remorque de l'Angleterre et de l'Allemagne, et organiser la première éducation de l'enfant du peuple par la famille.

On voit que les auteurs de ces différents mémoires ne se contentent pas d'exposer, qu'ils critiquent et proposent aussi : ils ont une entière liberté, et ils en usent ; c'est un des caractères les plus intéressants de cette vaste publication : elle ne reflète pas une pensée officielle, uniforme, mais les diverses faces de l'opinion parmi les esprits compétents et expérimentés en ces délicates matières.

L'administration avait même demandé des travaux libres et sincères sur les établissements d'*Enseignement privé*. Les personnes auxquelles elle s'était adressée pour en avoir sur les *écoles catholiques*, soit laïques, soit ecclésiastiques, après avoir accepté d'abord, ont fini par se récuser. Les *écoles protestantes* ont été, de la part de M. Frank Puaux, l'objet d'un court exposé, duquel il ressort que la loi sur la neutralité de l'école a presque entièrement mis fin aux écoles confessionnelles protestantes, qui ne paraissaient plus avoir leur raison d'être, du moment que l'école laïque avait pour premier devoir de respecter absolument les consciences et de réserver scrupuleusement l'enseignement religieux aux ministres des cultes.

Les *écoles israélites* continuent pourtant à fonctionner, et quelques-unes, à Paris surtout, sont très prospères. On s'explique les raisons d'ordre assez délicat qui prolongent encore l'existence séparée de ces écoles. Ils paraît souhaitable qu'elles se fondent, elles aussi, dans la grande unité scolaire où se renouvelle incessamment l'unité de la patrie.

III

Qu'enseigne-t-on dans nos écoles ? Comment y enseigne-t-on et comment doit-on y enseigner ? C'est ce que nous apprennent les remarquables rapports qui remplissent le quatrième volume de la collection.

M. Carré, inspecteur général, nous parle de l'*Enseignement de la lecture, de l'écriture et de la langue française*. Ce sont là les premiers éléments de la science. Il est intéressant de voir un universitaire aussi sérieux et d'un jugement aussi sûr traiter ces choses qui ne paraissent petites qu'aux petits esprits. La revue critique qu'il fait des divers systèmes en usage est des plus « suggestives » et montre quelle finesse, quel tact, quelle patience intelligente sont nécessaires pour réussir même dans ces enseignements élémentaires. Il examine attentivement les méthodes de lecture, d'écriture, et donne en passant des conseils marqués au coin du bon sens et appelés à rendre les plus grands services. Son chapitre sur l'enseignement de la langue française est une merveille de sagesse; il met en garde contre les excès de zèle, contre les écarts de tout genre, contre les ambitions excessives aussi bien que contre les procédés purement mécaniques si favorables à la paresse et à la routine. On sent partout l'influence d'une saine pédagogie qui renouvelle peu à peu tous les domaines de l'instruction populaire.

Cette même inspiration est bien sensible et bien remarquable aussi dans les rapports de M. Lemonnier sur l'*Enseignement de l'histoire* et de M. P. Dupuy sur l'*Enseignement de la géographie*. Là, tout était à refaire ou à faire. L'emploi du temps, la méthode et l'esprit de l'enseignement, le choix des faits, le but à poursuivre, la part respective des maîtres et des élèves, l'indication des lectures, les erreurs commises, les améliorations possibles, M. Lemonnier touche tous ces points d'une main ferme. Il raconte deux leçons d'histoire auxquelles il a assisté dans des écoles primaires de Paris, l'une vivante, animée, à la portée de petites filles du quartier du Temple, l'autre sévère, technique, froide; élèves et maître très attentifs, mais tout un peu gris et terne. Ce sont deux systèmes différents, le deuxième lui-même a du bon. Mais ailleurs ? les restes de la vieille rou-

tine, un entassement de noms, de faits et de dates, une pure et stérile nomenclature. On a visé, par les programmes et par toutes les indications émanées du haut personnel de l'enseignement, à réduire la nomenclature, à pratiquer de larges percées dans la masse des faits historiques, à fixer dans l'esprit le caractère distinctif des périodes, le sens général des événements, le rôle marquant et national des hommes, sans entrer dans des détails dont la multiplicité ne produirait que la confusion.

M. Lemonnier constate les progrès énormes qui ont été accomplis dans cette direction, l'effort constant de la plupart des maîtres pour donner de l'intérêt et de la vie à leur parole, la transformation heureuse accomplie depuis quelques années dans cet enseignement si important et si difficile.

Tout en reconnaissant, lui aussi, les efforts tentés et les progrès déjà réalisés dans l'enseignement de la géographie, M. Paul Dupuy fait bien des réserves et des critiques; il se plaint que les programmes s'étendent sur des parties inutiles, que la géographie politique absorbe le meilleur du temps, que la géographie physique et économique soit sacrifiée, que l'étude de la France soit prolongée au delà du temps raisonnable et se perde dans des détails qui défigurent la vraie physionomie du pays.

Les livres, en revanche, ont une grande avance sur l'enseignement et les programmes; les atlas, les cartes murales, s'avancent aussi dans une bonne voie. En résumé, le matériel scolaire pour l'enseignement de la géographie a fait depuis dix ans de grands progrès : les améliorations anciennes se sont généralisées; de nouvelles ont paru; le travail de réfection se poursuit, et l'on sent poindre un esprit de curiosité pédagogique qui promet d'heureux résultats. L'éducation des yeux se fait en attendant celle des intelligences.

Il n'y a pas deux bonnes pédagogies, il n'y en a qu'une, celle qui se fonde sur la connaissance du caractère et de la nature des enfants, et qui vise à développer, non à bourrer les intelligences. Celle-là trouve son application, comme nous le montre M. Dalsème, dans l'*Enseignement de l'arithmétique et de la géométrie*, non moins que dans les autres disciplines; là aussi, le bon sens, l'expérience, ont rectifié bien des erreurs et accompli bien des progrès.

Du programme de l'enseignement primaire rendu obligatoire par la loi, l'une des parties les plus importantes et les plus délicates, c'est, sans contredit, l'*Enseignement moral et civique*. Il y avait là une expérience difficile, presque dangereuse, très surveillée, très attaquée, très nouvelle. On peut déjà se rendre compte, après les premières années, des résultats obtenus. M. Lichtenberger, doyen de la Faculté de théologie protestante, a examiné de près, dans un esprit d'une impartialité et d'une élévation incontestables, la marche de l'enseignement moral dans nos écoles. Il a pris communication des rapports des inspecteurs d'académie, de tous les inspecteurs primaires, de tous les directeurs et directrices d'écoles normales (en tout 538 documents), et il en a extrait les jugements les plus topiques. C'est une étude des plus attachantes, que nous ne pouvons reproduire ici; l'abondance même des citations, qui en fait le prix, nous en empêche.

L'auteur a interrogé les rapports sur les points suivants : la possibilité et l'utilité d'un enseignement de la morale, la méthode à employer, la question si controversée des manuels, les lectures, récits, exemples, préceptes, l'attitude des maîtres, la conduite des élèves dans l'école et hors de l'école, l'action des parents, l'opposition du clergé, les rapports de la morale avec la religion, les moyens de rendre l'enseignement de la morale plus efficace, le progrès à la fois plus rapide et plus satisfaisant; il termine enfin par un examen très pénétrant de l'enseignement de la morale dans les écoles normales de jeunes gens et de jeunes filles.

S'il y a un sujet qui permette de jeter un coup d'œil sur le fond même de l'œuvre entreprise dans le domaine de l'éducation populaire par notre démocratie laïque, c'est bien celui-là. C'est beaucoup que les enfants apprennent à lire, à écrire, à compter, à parler leur langue, à connaître l'histoire et la géographie; ce n'est rien, s'il ne s'y joint le sens moral, le souci de la dignité personnelle, le sentiment de la responsabilité et l'amour du bien. Il s'agissait moins d'améliorer nos écoles, quand nous avons tous mis la main à l'immense entreprise de ces dernières années, que de refaire pour ainsi dire l'âme de la France moderne, et de la tremper pour la lutte de la vie.

Tous les maîtres, tant s'en faut, n'ont pas encore compris la grandeur de cette tâche; mais beaucoup s'y sont mis courageu-

sement. « Leur exemple enseigne. Ils sont respectables et respectés. Ils aiment leurs élèves, qui le leur rendent. Le cours proprement dit, chez eux, se réduit à peu de chose. Leur sagesse, abrégée, sommaire, populaire, est souvent faite, il est vrai, de pièces et de morceaux. Ils ont du bon sens et de la droiture. » (Chambéry.) « Les institutrices réussissent mieux que les instituteurs, et savent mieux provoquer les questions et même les confidences des enfants. » (Corbeil.)

Les élèves semblent profiter des leçons. « La plupart des enfants aiment l'enseignement de la morale : ils l'aiment parce que cette étude leur coûte moins de préparation que les autres enseignements ; ils l'aiment parce qu'on sait toucher leur cœur et mettre sous leurs yeux de beaux et bons exemples. » (Nancy.) « Il serait téméraire de dire que les écoliers sont rendus plus moraux ; en tout cas ils deviennent moins grossiers. Ce résultat n'est point négligeable. » (Mende.) « Les enfants sont plus francs. plus polis, plus serviables, plus sensibles aux maux d'autrui. » (Fougères.) « On constate plus de politesse, plus d'aménité ; le sentiment de l'honneur est plus développé. » (Provins.) « Le mensonge est moins fréquent ; les maîtres sont unanimes sur ce point. » (Ribérac.)

Les citations empruntées aux rapports sur les écoles normales entrent plus dans le vif, donnent des détails plus complets, permettent de juger plus clairement l'esprit nouveau, et on est heureux de constater que, dans l'ensemble, les résultats sont excellents, que le niveau s'élève, que la vie morale devient plus sérieuse et plus sûre, que les cœurs s'ouvrent aux bonnes et saines influences.

On peut regretter que le travail de M. Mabilleau sur l'*Enseignement civique* n'ait pu réunir les éléments d'une investigation du même genre. Cela tient surtout à ce que cet enseignement n'a pas encore pris la place à laquelle il a droit. On le considère toujours comme un accessoire ; une heure par semaine, c'est médiocre. « En outre, la méthode d'enseignement est le plus souvent si vague et si précaire que les résultats semblent presque nuls. On se borne à faire du manuel civique un livre de lecture dans l'espoir que les enfants sauront extraire et s'assimiler le suc qu'il renferme. Il faut le dire bien haut : les exercices de ce

genre, utiles en eux-mêmes, ne peuvent suffire ; il faut des leçons directes, dogmatiques; il faut que l'enfant puisse rattacher à la morale d'une part, à la science du monde de l'autre, les lois civiques qu'on lui enseigne. »

Nous devons passer rapidement sur les autres monographies. Le regretté M. Salicis a traité de l'*Enseignement du travail manuel*, auquel il a consacré l'activité et le dévouement de ses dernières années; il expose successivement les tentatives qui ont été faites dans tous les départements; il y a des essais heureux ; il y a des tâtonnements, des échecs. C'est un monde nouveau à créer. MM. Prillieux et Schribaux traitent de l'*Enseignement agricole*, et sont obligés de constater qu'il n'a donné jusqu'à présent, à l'école primaire, que de médiocres résultats. Les maîtres y sont assez mal préparés, ont peu de goût et de compétence; il est en somme assez difficile de faire entrer cet enseignement dans la série des travaux scolaires; les bons ouvrages élémentaires appropriés aux besoins de chaque région font encore complètement défaut. Mais l'attention est éveillée, et une série de mesures ont été proposées qui amélioreront assez vite cet enseignement dans les écoles rurales.

L'enseignement des *langues vivantes*, du *dessin*, celui du *chant*, celui de la *gymnastique* ont également donné lieu à une enquête faite par MM. Michel Bréal, Eugène Guillaume, Jules Pillet, Cornet, le lieutenant-colonel Dally. C'est dire avec quel soin, quel intérêt et quelle compétence cette vaste enquête a été menée et quelles utiles indications l'on en pourra tirer pour l'avenir.

IV

L'un des plus utiles auxiliaires du maître, c'est le livre. M. Paul Delalain nous raconte les progrès accomplis par la *Librairie scolaire* pendant ces dix dernières années. Des hommes considérables ont écrit pour les écoles ; les libraires éditeurs ont apporté de leur côté un admirable contingent de zèle, d'intelligence, de dépenses et de féconde émulation. On évalue à 1,500 environ le nombre des livres de classe inscrits sur les listes dressées par les conférences de tous les départements : sur ce nombre on compte 117 ouvrages d'instruction morale

et civique, 470 de lecture, 196 de langue française, 138 d'arithmétique, 107 d'histoire, etc. Ces publications se partagent entre tous les éditeurs classiques existants. La liberté de la librairie, le renouvellement des programmes ont imprimé à cette branche de l'industrie une vive impulsion. « Auteurs, éditeurs, imprimeurs ont cherché à l'envi à rendre le livre en lui-même plus attrayant; l'emploi de caractères différents pour faire ressortir les passages ou les mots qui avaient besoin d'être mis en vedette, les vignettes de tout genre dont l'invention de procédés remarquables et économiques est venue faciliter l'usage, ont ajouté au texte un commentaire instructif qui parle aux yeux. Le livre scolaire est aujourd'hui d'un aspect plus agréable, il charme déjà avant qu'on l'ouvre. L'enfant se sent ainsi plus attiré à s'en servir, et le plaisir qu'il éprouve à contempler et à manier son livre affermit encore sa bonne volonté d'apprendre. »

M. d'Ollendon a relevé la *Bibliographie de l'enseignement primaire*, de 1878 à 1888, année par année, et par ordre alphabétique des auteurs. Ce recueil est des plus curieux à feuilleter, mais il manque de tableaux résumés.

L'enseignement « par l'aspect » a été l'objet d'efforts louables et souvent heureux : tableaux de lecture, tableaux de système métrique, d'histoire naturelle, de travaux manuels, cartes murales, modèles de dessin. M. Havard, membre du Conseil supérieur des beaux-arts, nous entretient de l'*Imagerie scolaire*. Une commission a été nommée pour étudier les meilleurs moyens de donner à l'image un rôle utile, un caractère vraiment éducatif. « Histoire, géographie, botanique, zoologie, types provinciaux, costumes maritimes et militaires, vues de villes et de monuments, portraits de grands hommes, chefs-d'œuvre de la peinture, tels sont les principaux motifs qui ont été traités toujours avec conscience, souvent avec talent. Tous les procédés de gravure et d'impression ont été employés pour atteindre le but. »

On a été même dans cette voie un peu plus loin que l'imagerie. M. Paul Mantz nous fait connaître la composition des *Petits musées d'art scolaires* ; ce sont deux collections choisies avec goût, pour les écoles de garçons et pour les écoles de

filles. comprenant un certain nombre de statues, bustes, bas-reliefs, gravures et photographies ; les modèles sont empruntés pour la plupart à l'art antique et à la Renaissance. Les éditeurs les livrent à des conditions fort modiques. « A défaut du Louvre, dont il est impossible de doter chaque village, le spectacle permanent de belles œuvres est un moyen de hâter dans les jeunes intelligences l'éclosion du sentiment et de la pensée. »

Les *Musées scolaires* proprement dits, dont M. Serrurier, du Havre, a entrepris l'histoire et la description, sont d'un usage plus fréquent et plus connu. Les meilleurs, les plus utiles de ces petits « musées de choses », sont l'œuvre du maître et des élèves eux-mêmes; chacun apporte son contingent. Les grandes divisions peuvent être celles-ci : alimentation, vêtement, habitation, divers, avec des subdivisions faisant connaître le genre et l'utilité des objets. Les maîtres trouvent là un matériel suffisant pour toutes les leçons correspondant aux divers programmes. Le fonds du musée est facile à trouver sans bourse délier; on y intéresse les enfants, les parents, les amis, le quartier. Si l'action dans ce domaine a été lente et isolée avant 1878, elle a été générale et rapide depuis cette époque, surtout après la remarquable conférence sur l'enseignement intuitif, faite par M. Buisson aux instituteurs délégués à l'Exposition universelle de 1878. Le mouvement s'est étendu comme par enchantement. On comptait 148 musées scolaires avant cette date. Depuis lors il en a été créé 1,200 environ par an. Il n'y a presque pas d'école en France qui, aujourd'hui, ne possède un musée ou au moins une ou quelques collections d'objets servant à faire des leçons de choses. Ces collections varient naturellement selon les régions et selon l'importance des écoles.

Plusieurs ont même une petite collection d'appareils scientifiques; M. Serrurier donne d'utiles conseils pour les constituer et les enrichir à peu de frais.

Rien n'aide et ne complète l'enseignement de l'école comme la lecture au logis. Mais où trouver des livres? La chose est relativement aisée dans les grandes villes; elle l'est moins dans les campagnes. Pas de bibliothèques, pas de livres, personne qui puisse guider les enfants ni leurs familles dans le choix de leurs lectures. Le problème a été en partie résolu par M. Rouland,

ministre de l'instruction publique, qui a décidé, par un arrêté du 1er juin 1862, que dans toute école publique il devait être établi une bibliothèque renfermant, outre les livres de classe, des ouvrages de lecture instructive ou attrayante. Les dons faits par l'État, ceux provenant de la libéralité des particuliers, des votes des conseils municipaux ou généraux ont permis d'arriver rapidement à des résultats inespérés. M. Gœpp nous retrace l'histoire des *Bibliothèques scolaires*. En 1864, il y en avait déjà près de 5,000, renfermant 180,000 ouvrages. En 1878, le chiffre des bibliothèques atteignait 20,000, celui des ouvrages 2 millions.

Dans les dix dernières années, le mouvement ascensionnel s'est accru sensiblement; on comptait l'an dernier plus de 36,000 bibliothèques scolaires; le nombre des volumes atteint presque 6 millions. Il en a été prêté aux familles, dans ces dix ans, environ 35 millions. C'est un chiffre cela, et l'on peut désormais considérer les bibliothèques scolaires comme un puissant instrument d'instruction et de culture de notre pays. « La lecture, en effet, dit M. Gœpp, est un des moyens les plus efficaces pour instruire et moraliser le peuple. Elle offre cet avantage particulier, de permettre à chacun de choisir la direction qui lui plaît et d'augmenter le bagage de ses connaissances dans la voie qu'il préfère. Le livre est le complément naturel de l'école. »

Nous pouvons noter ici qu'un autre complément de l'école primaire élémentaire, c'est-à dire l'école primaire supérieure, n'a pas encore atteint le degré de prospérité qu'on peut lui souhaiter. M. Martel, dans son travail sur les *Écoles primaires supérieures, écoles d'apprentissage et écoles professionnelles*, fait remarquer que bon nombre de cours dits complémentaires ne sont que des trompe-l'œil, fréquentés qu'ils sont par des enfants trop jeunes; quant à l'école primaire supérieure, « elle est condamnée, dit-il, par la force des choses, à n'être qu'une contrefaçon malheureuse des établissements d'enseignement secondaire, si l'instruction qu'on y reçoit n'est pas essentiellement pratique et professionnelle. » Et, de fait, le nombre des certificats d'études primaires supérieures est extrêmement minime; les familles ne s'y attachent pas; les communes ne se décident pas aux dépenses nécessaires pour un enseignement vers lequel l'esprit public n'est guère porté.

En revanche, les grandes écoles nationales professionnelles d'Armentières, de Vierzon et de Voiron paraissent en plein développement et ont devant elles un brillant avenir.

V

Ce qu'il importe surtout de savoir, c'est la manière dont se recrutent et se forment les maîtres de toute cette jeunesse. Aussi n'y a-t-il pas, dans ces six volumes, de lecture plus attachante que les pages consacrées aux *Écoles normales* d'instituteurs et d'institutrices. La *notice historique* due à M. Jacoulet, le court travail de M. Clerc sur *l'organisation et l'administration* de ces écoles, et les très curieux *extraits des rapports des recteurs* sur leur développement et leur situation, constituent, à mon avis, la partie capitale de cette publication; c'est un des principaux éléments par lesquels on peut asseoir un jugement définitif sur l'œuvre de l'éducation populaire en notre pays. Il faut y joindre les chapitres de plusieurs autres monographies, relatifs à l'étude des différentes matières des programmes dans nos écoles normales, tout particulièrement celui qui a trait à l'enseignement moral, d'après les extraits réunis par M. Lichtenberger. De cette façon, on peut avoir une vue assez exacte de la vie des élèves-maîtres et des influences auxquelles ils sont soumis.

Il ne faut pas oublier que si tous les départements avaient une école normale d'instituteurs, un très petit nombre seulement en possédaient pour préparer les institutrices. Aujourd'hui tous sont pourvus de ces deux établissements. Il y a eu là un vigoureux effort à faire, tant pour obliger les départements à créer les écoles que pour les pourvoir du personnel enseignant nécessaire. En même temps que se faisait cette sorte d'improvisation, l'administration ne craignait pas de renouveler, à la fois, les programmes, les méthodes et l'esprit même de ces maisons.

Une réforme radicale a été apportée au régime disciplinaire des écoles normales; en 1884, on a supprimé les emplois de maîtres surveillants, qui avaient été créés en 1881, et on a invité les élèves à se surveiller eux-mêmes. Les professeurs se contentent de faire des apparitions imprévues dans les salles d'étude; ils

notent leurs observations, donnent des conseils. Un des élèves est chargé, à tour de rôle, de veiller au maintien de l'ordre à l'étude, en récréation, au dortoir. Il y a tous les dimanches sortie libre. Quelle différence entre ce système libéral et le régime sévère et monastique auquel les élèves étaient autrefois assujettis! Les rapports des recteurs constatent les bons effets de cette nouvelle méthode; ils sont à peu près unanimes à reconnaître que les réformes disciplinaires n'ont pas trompé l'attente de leurs auteurs. L'usage modéré et réfléchi de la liberté mûrit les caractères; l'indépendance relative qu'on a ménagée aux élèves-maîtres leur inspire un sentiment plus vif de leur responsabilité et de leur dignité. Il y a apparence même que leur éducation a gagné aux communications plus fréquentes avec l'extérieur; leur conduite au dehors ne donne lieu à aucune plainte. Le progrès moral est sensible. Le niveau des études s'élève, l'éducation professionnelle est plus soignée, malgré l'extrême difficulté de l'organisation des écoles annexes, champs d'expérience où il s'agit de ménager tout ensemble l'instruction des élèves-maîtres et celles des écoliers.

Si l'on veut remonter à la cause véritable des progrès de tout ordre qui des écoles normales se répandent peu à peu sur nos écoles primaires, il faut se rendre aux *Écoles normales supérieures de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud*, qui forment les professeurs, directeurs et directrices des écoles normales. Dans deux opuscules de quelques pages seulement, MM. Félix Pécaut et Jacoulet rendent rapidement compte de la situation des maisons qu'ils dirigent. Il ne faut pas que l'exiguïté de ces fascicules fasse illusion. Ils en disent plus long que de très gros volumes. C'est là, c'est là surtout, que les hommes attentifs et sérieux chercheront le secret de l'avenir; c'est là que jaillit la source de toutes les améliorations accomplies jusqu'à ce jour; c'est là que se forme et de là que se répand l'esprit nouveau. Peut-être est-il bon de ne pas tirer ces remarquables écoles de l'ombre, du recueillement et du silence où elles s'enveloppent volontairement : leur œuvre est profonde; les professeurs les plus éminents se plaisent à y porter leur parole et leurs conseils. C'est là que se fait l'union intime des trois ordres d'enseignement; « tous les maîtres, dans les facultés les plus diverses, ceux de l'enseignement supérieur, de l'enseignement secondaire, de l'école des sciences politiques, de la presse quoti-

dienne, tous n'ont eu qu'une même pensée : contribuer à préparer par l'éducation des filles et des fils du peuple une démocratie intelligente, libérale, pénétrée à la fois de raison et de moralité, et bien unie entre tous ses membres. »

Si la place ne nous manquait, ce serait ici le moment de passer en revue les nombreuses institutions de tout ordre qui ont pour but d'encourager, d'entraîner, de soutenir les maîtres et les maîtresses après leur sortie de l'école, et dans l'exercice de leur profession. Il faudrait mentionner les *Conférences pédagogiques*, dont M. Aubert nous raconte l'histoire, l'organisation et les éminents services ; les *Bibliothèques pédagogiques*, qui paraissent en être la continuation naturelle, mais dont la situation, d'après M. Sabatié, ne paraît pas absolument satisfaisante ; elles sont trop techniques et arides. Le *Musée pédagogique*, dont M. Beurier a retracé l'œuvre, est destiné à servir de centre et de ralliement à toutes les idées d'innovation et de progrès dans l'enseignement primaire ; les *Congrès pédagogiques d'instituteurs* (M. Couturier) — Congrès de l'éducation, 1878, 1879, 1880 et 1881, congrès de 1880, 1882 et 1883 à la Sorbonne, Congrès international du Havre, etc., — les *Sociétés d'enseignement primaire* (M. Martel), les *Expositions scolaires départementales* (M. Defodon), sont de puissants moyens d'action et d'émulation dont les effets utiles se sont déjà fait sentir. La *Presse périodique scolaire* et les bulletins départementaux (M. Beurier) ont propagé les bonnes méthodes et témoignent de l'intérêt croissant que prend le public aux questions de pédagogie ; dans les dix dernières années il ne s'est pas créé moins de cent périodiques, et il en naît encore tous les jours. Le travail, peut-être un peu trop étendu, de M. Marie-Cardine, sur les *Sociétés de secours mutuels* entre les instituteurs et les institutrices, celui de M. Brunel sur les *Associations amicales des anciens élèves d'écoles normales*, celui de M. Galliard sur l'*Œuvre de l'Orphelinat de l'enseignement primaire en France*, nous montrent, sous le jour le plus favorable, les secours de toute nature offerts au personnel de l'enseignement, par lui-même et par ses amis, pour alléger sa tâche et ses soucis.

Le vrai régulateur du niveau intellectuel des maîtres, et par conséquent des élèves, ce sont les *Examens*. Ils méritent une étude à part. Cette étude a été faite par MM. Jost, Félix Hémon,

Carré, qui passent successivement en revue les examens du certificat d'études primaires, du brevet simple, du brevet supérieur, du certificat d'aptitude pédagogique, du diplôme de professeur ; ils en indiquent les programmes, les résultats, en même temps que les améliorations dont ils sont susceptibles. C'est une banalité courante aujourd'hui de railler la multiplicité des examens ; dans la pratique, on s'aperçoit qu'ils sont une nécessité et un stimulant dont il serait imprudent de se passer.

VI

Il semble que nous ayons, dans cette énumération à la fois si rapide et si longue, fait le tour de l'enseignement primaire ; et pourtant tout n'est pas dit encore. Il y a des accessoires d'une réelle importance. On le comprend quand on lit entre autres la monographie de M. Cadet sur les *Caisses des Écoles*, fondées par M. Duruy, tombées en désuétude, renouvelées par M. Jules Ferry et entrées dans le domaine légal par la loi du 28 mars 1882 ; cette institution paraît momentanément arrêtée dans son essor ; mais elle est indispensable et prendra à coup sûr de nouveaux développements. M. Cottinet nous apprend à connaître et à apprécier l'œuvre des *Colonies de vacances*, destinées à donner aux enfants maladifs ou délicats de nos grandes villes le bienfait d'un séjour au bord de la mer ou dans l'air pur des montagnes. M. Brueyre nous révèle les immenses efforts accomplis par l'Assistance publique pour l'éducation *des enfants assistés et des enfants moralement abandonnés*, œuvre qu'une loi récente permettra de généraliser dans tous les départements. M. Cacheux nous expose l'état actuel, en France, *du patronage et de l'enseignement des apprentis :* rien de plus nécessaire, en effet, que de ne pas abandonner les enfants à leur sortie de l'école, et de les suivre dans les années les plus difficiles et parfois même les plus dangereuses de leur existence.

La France n'est pas toute enfermée dans son territoire continental, elle se prolonge au delà des mers. M. Leyssenne a rendu compte de l'enseignement primaire *en Algérie*. Nos départements africains possèdent actuellement quatre écoles normales, deux de filles à Miliana et à Oran, deux de garçons à Alger et à

Constantine. Sur 326 communes, 18 seulement sont dépourvues d'écoles; les autres contiennent 1,111 écoles de toute nature, qui donnent une large satisfaction aux besoins scolaires de la population algérienne. Dans la dernière année, on comptait 100,000 enfants dans les écoles, dont 10,000 environ indigènes. Le personnel enseignant est presque exclusivement laïque. En ce qui regarde l'enseignement des indigènes musulmans, la question est complexe et difficile à résoudre. On s'est mis courageusement à l'œuvre; d'assez nombreuses écoles ont été fondées, quelques jeunes Arabes et Kabyles ont déjà obtenu le brevet élémentaire. Mais, dans ce domaine, presque tout reste à faire. 49 élèves musulmans ont obtenu le certificat d'études primaires en 1888. C'est peu sur 10,000 élèves! Et 10,000 élèves sur près de 600,000 enfants (garçons et filles) en âge scolaire, c'est à peine un début.

M. Machuel, directeur de l'enseignement en Tunisie, nous entretient de l'*Enseignement public dans la Régence.* Depuis notre protectorat, il a fait des pas de géant. Il n'y a plus aujourd'hui une seule localité, renfermant un groupe d'Européens quelque peu important, qui ne soit dotée d'une ou plusieurs écoles françaises. Bien des centres indigènes en sont également pourvus. Le collège Alaoui sert d'école normale; il renferme, à l'heure actuelle, dans la section qui prépare à l'enseignement, 21 élèves, dont 7 Français et 14 indigènes.

M. Frank Puaux, membre du Conseil supérieur des colonies, a entrepris de résumer l'état de l'*Enseignement public dans toutes les colonies françaises.* Il nous mène tour à tour à la Réunion, à la Martinique, à la Guadeloupe, dans la Guyane, dans nos colonies d'Afrique, de l'Inde, à Madagascar, dans la Nouvelle-Calédonie, dans nos établissements d'Océanie, dans l'Indo-Chine. Partout il constate un zèle ardent pour la création et le développement des écoles; on en trouve jusque dans les îles les plus petites et les plus lointaines. En 1888, 30 instituteurs indigènes se trouvaient à la tête d'écoles dans les diverses îles de Tuamotu. A Raietea, du groupe des Iles-sous-le-Vent, archipel annexé à la France depuis le 16 mars 1888, se trouve une école organisée par les soins de M. le professeur Jaulmes, et qui, dès l'origine, a compté 96 élèves. Les îles Comores ont été placées

sous le protectorat de la France le 12 juillet 1886, et 3 instituteurs laïques ont été nommés, en février 1887, pour organiser l'instruction primaire dans cet archipel.

Il faut nous arrêter. Ce ne sera pas pourtant sans avoir signalé l'intéressant travail de M. Foncin sur les efforts de l'*Alliance française* pour répandre la connaissance de notre langue dans le monde entier, non seulement dans nos colonies et pays de protectorat, mais partout où peuvent pénétrer nos livres, nos idées, notre idiome, et par conséquent notre influence.

Nous n'avons pas la prétention d'avoir fait connaître tout ce que les monographies que nous annonçons renferment d'instructif ou même de saisissant. Nous serions heureux, seulement, d'avoir pu faire deviner quelle mine inépuisable elles renferment, et d'avoir inspiré le désir de les lire ou de les consulter.

Ce que ces monographies ne disent pas, c'est la part prépondérante que certains hommes ont prise à l'immense travail dont nous avons à peine esquissé les contours. Il y a des noms qui sont sur les lèvres et dans les cœurs de tous les amis de l'instruction populaire, et qui sont à peine mentionnés çà et là, des noms auxquels l'histoire reportera la part de gloire qui leur revient légitimement, ou, mieux encore, la part de reconnaissance que leur doit la démocratie française. Ils peuvent attendre, portant déjà en eux-mêmes leur récompense. Les monographies du ministère de l'instruction publique, quelque libres qu'aient été laissés leurs auteurs dans leurs allures et leurs jugements, parlent un langage officiel, réservé, contiennent surtout des faits et des chiffres. On y sent néanmoins passer une émotion, un souffle généreux et ardent, une passion communicative, qui expliquent que de si grandes choses aient pu se faire, et qui en font espérer de plus grandes.

Jules Steeg.

DE LA RÉFORME DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE

(A propos d'un article de M. Michel Bréal dans la *Revue des Deux-Mondes* du 1[er] décembre 1889.)

Agitée depuis des siècles avec des alternatives de repos, mais aussi d'ardente passion, la question de la réforme de l'orthographe vient d'être remise à l'ordre du jour, non sans retentissement. A la date du 15 juin 1888, le regretté Arsène Darmesteter la posait ici même, dans la *Revue pédagogique*, avec toute l'autorité que lui donnait une compétence indiscutable, avec un tact aussi et une prudence que n'ont pas toujours gardés ceux qui l'ont suivi dans cette voie. Un savant professeur du collège de France, M. Louis Havet, mène aujourd'hui une véritable campagne, par sa « pétition à MM. les membres de l'Académie française, en vue d'une simplification de l'orthographe », pétition que couvrent déjà des signatures nombreuses et considérables. Un autre professeur du Collège de France, M. Michel Bréal, y a consacré un important article dans la *Revue des Deux-Mondes* du 1[er] décembre dernier (1). Le journal *le Temps* n'a pas cru déroger à sa gravité habituelle en la laissant discuter dans ses « Billets du matin ». Je pourrais rappeler que deux sociétés se sont formées pour soutenir la réforme et que des grammairiens, des philologues en ont fait l'objet de plusieurs brochures. Par contre, les protestations, les objections, les réserves surtout, ne se sont pas fait attendre. Si les uns poussent l'Académie à céder au mouvement réformateur et même à en prendre la direction, d'autres, au contraire, pensent « qu'elle fera sagement de rester dans son rôle, qui est d'enregistrer sans hâte les changements qui d'eux-mêmes s'opèrent dans la langue ». La réforme a donc des partisans nombreux, mais elle a aussi des adversaires; j'ajoute que ses partisans sont loin de s'entendre. En attendant que l'accord se

---

(1) Voir l'analyse de cet article dans la *Revue pédagogique* du 15 décembre 1889, p. 620.

fasse, s'il doit se faire, une agitation réelle existe, on ne saurait le méconnaître, et l'on peut dire que la discussion est ouverte. L'enseignement primaire peut-il y rester indifférent? Je ne le crois pas. Tant que la question s'est agitée entre les savants, il ne nous appartenait pas d'intervenir dans ce grave débat. Mais aujourd'hui qu'elle est sortie du cercle des érudits, et qu'un des principaux arguments qu'on fait valoir en faveur de la réforme est l'intérêt qu'elle présente pour le développement de l'enseignement primaire, qui en serait grandement facilité, peut-être cette raison suffit-elle pour autoriser un inspecteur de ce modeste enseignement à en dire son avis. La tâche me sera rendue facile, du reste, par le récent article de M. Michel Bréal, où la question a été analysée dans toutes ses parties et présentée sous toutes ses faces, avec une clarté vraiment lumineuse.

I

De l'orthographe phonétique.

D'abord, que devons-nous penser, nous gens de l'enseignement primaire, de l'orthographe *absolument* phonétique, qui permettrait à chacun d'écrire comme il parle? Nous n'en sommes pas partisans, et voici nos raisons : 1° Tous les Français ne prononçant pas les mêmes mots de la même manière, si l'orthographe se calquait sur la prononciation il y aurait bientôt dans la langue écrite autant de variété qu'il y en a dans la langue parlée; or c'est la langue écrite, bien plus que la langue parlée, qui a consacré l'unité de la langue française, et il importe de maintenir cette unité, qui n'est peut-être pas sans rapport avec celle de la nation elle-même. 2° J'ajouterai que notre orthographe est phonétique, sans doute, en ce sens qu'elle peint le son et non l'idée. Mais est-ce à dire pourtant qu'elle ne fasse que reproduire le son? N'arrive-t-il pas que les mots existent pour les yeux comme pour les oreilles, et qu'ils portent l'idée elle-même directement à l'esprit, sans l'intermédiaire du mot oral? Tant que l'idée n'a pas été fixée par l'écriture, elle garde je ne sais quoi de vague et de flottant : après avoir entendu lire une lettre, nous aimons à la relire nous-mêmes; il semble alors que nous la comprenions

mieux. Il serait donc à craindre qu'un changement trop brusque et trop considérable dans la manière d'écrire un mot, en lui enlevant les traits qui le rendent reconnaissable, ne troublât l'impression qu'il produit sur l'esprit et n'en diminuât la valeur. 3° Un autre inconvénient encore, tout pédagogique celui-là, c'est que l'orthographe absolument phonétique multiplierait les homonymes, qui ne sont déjà que trop nombreux, c'est-à-dire les mots qui se prononcent de la même manière, alors qu'ils expriment des choses toutes différentes. Il est bon que l'écriture, par exemple, distingue la *faim* et la *fin* : c'est une garantie, au moins pour les yeux ; en tout cas, c'est une clarté de plus, et la langue ne saurait être trop claire, surtout pour les enfants des écoles primaires.

Mais, ces réserves faites, nous ne pourrions qu'applaudir à toute réforme de détail qui, sans défigurer les mots, rapprocherait cependant la manière dont on les écrit de la manière dont on les prononce, parce qu'alors l'orthographe s'enseignerait plus facilement. Nous applaudirions même tout particulièrement à celle qui nous donnerait deux manières d'écrire différentes pour des mots qui aujourd'hui s'écrivent de même, alors qu'ils se prononcent tout différemment : nos *fils* et des *fils* de laine, par exemple; nous *portions* des *portions*, etc. Nos prétentions sont modestes : nous savons que sur ce point la réforme ne peut être absolue, que c'est une question de mesure et de degré, et qu'on ne gagne rien à se montrer trop exigeant. Ne pas accepter une réforme partielle, c'est s'exposer à voir ajourner indéfiniment les améliorations les plus urgentes et les mieux justifiées.

II

De l'orthographe étymologique.

Si nous ne demandons pas une orthographe absolument phonétique, nous ne demandons pas davantage qu'on ne tienne, en écrivant, *aucun* compte de l'étymologie. L'étymologie est encore, après tout, d'une manière générale, la base la plus solide qu'on puisse donner au véritable sens des mots, la plus favorable au développement et à l'universalité de la langue

française. Mieux que toute autre aussi, elle se prête à la création des mots nouveaux que rend chaque jour nécessaires le progrès des sciences et de l'industrie. Que tous ces mots gardent la trace des éléments qui ont servi à les former, puisque ces éléments apportent une lumière à l'esprit, rien de mieux; ce serait une tyrannie de vouloir qu'ils en perdissent la marque, tant surtout qu'ils ne servent guère qu'à ceux qui en ont étudié et qui en connaissent les origines. Mais ici encore il ne faut pas abuser du principe. Lorsque ces mots savants sont devenus d'une pratique usuelle et qu'ils sont couramment employés, même par ceux qui n'en connaissent nullement l'origine, il devient naturel que la manière dont ils s'écrivent s'altère et qu'ils prennent le caractère de la langue qui se les est assimilés. En tout cas, ce n'est guère aux maîtres de l'enseignement primaire qu'on peut demander de se faire les défenseurs de l'orthographe étymologique : ne sachant ni grec ni latin, ils sont incapables de remonter à l'origine des mots et d'en suivre les transformations à travers les siècles; il doit leur être, par suite, tout à fait indifférent que ces mots gardent la marque des éléments qui ont servi à les former, puisque ces éléments n'ont pour eux aucun sens. Moi qui écris *philosophie* par deux *ph* depuis cinquante ans et qui sais du grec, j'éprouverais quelque contrariété le jour où il me faudrait l'écrire par deux *f* : il est toujours désagréable de rompre avec une vieille habitude. Il ne me déplaît pas, d'ailleurs, de retrouver dans le mot français les deux mots grecs dont il se compose. Mais si l'on m'avait, au début, appris à écrire *philosophie* par deux *f*, je m'y serais habitué, comme je me suis habitué à écrire *fantôme* et *fantaisie*, deux mots qui, eux aussi, viennent du grec, qui se sont longtemps écrits avec un *ph*, et que je n'éprouve aucune répugnance aujourd'hui à écrire avec un *f*. Or, il en est de même de tous les enfants qui sont encore à l'école primaire, qu'ils doivent plus tard faire ou non des études classiques. Condamner tous les petits Français d'aujourd'hui à apprendre l'orthographe étymologique des mots, parce qu'une fraction minime d'entre eux en retrouvera plus tard les racines en étudiant le grec et le latin, c'est peut-être abusif. Si encore cette règle de l'étymologie était toujours observée! Mais elle admet tant d'exceptions qu'on se demande vraiment si, dans l'intérêt de tous,

ces exceptions ne devraient pas être étendues encore et devenir la règle générale. Si au moins les savants, ceux qui, par métier, semblent appelés à défendre les traditions étymologiques, s'en montraient les défenseurs convaincus ! Mais ce sont eux qui attaquent le plus vivement ce respect de l'étymologie et qui lui décochent leurs traits les plus acérés. Si enfin l'Académie n'avait jamais à cet égard fait aucune concession ! Mais chaque édition de son Dictionnaire en enregistre de nouvelles, et personne ne s'en plaint. On ne veut pas, je suppose, revenir à *eschole*, *advocat*, *aspre*, etc., pour *école*, *avocat*, *âpre*, etc. Pourquoi s'arrêterait-on dans cette voie ? Toutes les réformes analogues que l'Académie voudra bien approuver encore constitueront une simplification de l'orthographe et seront un bienfait pour l'enseignement primaire.

Mais une chose qui nous toucherait plus que le respect de l'étymologie, c'est la suppression des exceptions. Du moment où l'on nous accorde *imbécile* avec un *l*, qu'on ne nous force pas d'écrire *imbécillité* avec deux *l*, sous prétexte que le latin *imbecillus* en a deux. On nous permet *chariot* avec un *r*, qu'on ne nous force pas d'en mettre deux à *charrue*, *charrette* et tous leurs dérivés. On écrit *redingote* et non *riding-coat*, qu'on puisse écrire *bifteck* au lieu de *beefsteak*. L'inconséquence ici n'est pas sans gravité. Quoi qu'on puisse en penser dans des régions plus hautes, le maître primaire aime à donner la raison de ce qu'il enseigne ; il n'a pas moins en vue la formation de l'esprit de ses élèves que les connaissances pratiques qu'il confie à leur mémoire. Aux « pourquoi » qui lui sont adressés dans toutes les autres matières, il essaie de donner des réponses qui satisfassent ses auditeurs ; il n'aime pas être forcé de leur répondre ici : « C'est l'usage, » ce qui équivaut à dire : « Il n'y a pas de raison ; ou, s'il y a une raison, je ne la connais pas. » Le procédé, on en conviendra, est peu éducatif. Donc, une fois la règle établie, qu'on s'y tienne. Si nous devons faire des concessions à l'étymologie, nous avons pourtant le droit de préférer les lois générales et les analogies rationnelles à tout ce qui est exception, caprice ou bizarrerie que rien ne justifie.

III

Des réformateurs modérés.

Ce qui nous intéresse uniquement dans la question, c'est donc la simplification, quelle qu'elle soit, des difficultés actuelles; c'est tout ce qui peut alléger la tâche des maîtres et des élèves, dans cette étude si absorbante et si peu favorable au développement de l'esprit, c'est tout ce qui nous donnerait le temps qui nous manque pour satisfaire aux exigences de programmes qui ne sont trop vastes que parce que l'étude de l'orthographe y prend une place démesurée. Si petite que doive être la réforme, elle sera un profit, et nous l'accepterons avec reconnaissance. C'est dire que nous nous rallions complètement à ceux que M. Michel Bréal appelle les réformateurs modérés, « ceux qui, sans parti pris général, sans projet de bouleversement, trouvent qu'il y a dans notre orthographe bien des bizarreries et qui voudraient les voir disparaître. » Eux seuls d'ailleurs ont chance de voir aboutir leurs propositions et de nous apporter l'allégement que nous désirons.

Mais en quoi consistent ces propositions? Que peut-on en prendre, que faut-il en laisser pour les rendre réalisables? Nous allons le demander à l'article de M. Michel Bréal; nous ne pourrions trouver un meilleur guide.

On dit, par exemple, je *chancelle* et je *modèle*. Pourquoi? La conformation de ces deux verbes est exactement la même. Ne pourrait-on pas ramener à une règle uniforme tous les verbes en *eler* et en *eter?* — Pourquoi ces sept noms en *ou* qui prennent un *x* au lieu d'un *s* au pluriel? — Pourquoi *dixième* et *dizaine?* — Pourquoi deux *p* dans *apporter*, *apprendre*, *appauvrir*, et un seul dans *apercevoir?* — Pourquoi *aggraver* et *agrandir?* — Pourquoi *canonnier* et *timonier?* (Je pourrais ajouter : Pourquoi *cantonnier* et *cantonal*, ce qui amène si souvent un « délégué *cantonnal* »?) — Pourquoi *coureur* et *courrier?* — Pourquoi *dortoir* et *réfectoire?* — Pourquoi *clientèle* et *tutelle? existence* et *assistance?* — Pourquoi ne pas écrire *quelcun*, comme

on écrit *aucun* et *chacun?* — Pourquoi *vermisseau* par deux *s?* C'est un diminutif comme *lionceau*, et nous avons *vermicelle.* — Pourquoi *absous* et *dissous*, quand le féminin est *absoute* et *dissoute?* L'étymologie, non moins que la régularité, exigerait un *t.* — Citons encore, quoiqu'ils soient moins choquants, *contraindre* par un *a* et *restreindre* par un *e*: c'est cependant le même verbe; *extension* et *prétention*, qui ont la même origine et qui devraient s'écrire pareillement, etc., etc. « Ce sont là, dit M. Michel Bréal, quelques spécimens des reproches qu'on peut adresser à notre orthographe : *reproches fondés*, il faut l'avouer, *et dont plusieurs pourraient être évités sans peine*. Ceux qui élèvent ces objections ne demandent aucun remaniement de fond : quelques retouches sagement entendues les contenteraient. Ce ne sont point des hommes à système; *ils voudraient seulement que l'état de choses actuel présentât plus d'harmonie.* » Supprimer les bizarreries que rien ne justifie, ramener les exceptions à la loi générale toutes les fois que cette réforme nous rapprochera du phonétisme, sans nuire à la clarté et sans altérer sensiblement la physionomie des mots, sans défigurer la langue écrite: voilà ce que nous aussi nous demanderions. M. Michel Bréal revient plusieurs fois à cette même idée dans le cours de son article. « Il vaut mieux, avait-il déjà dit au début, envisager cette discussion sans en surfaire ni en diminuer la portée. Le dédain serait injuste : un débat auquel se sont mêlés de leur personne Ronsard, Corneille, Bossuet, Voltaire, n'est au-dessous de l'attention de qui que ce soit. L'orthographe française, c'est aussi une parcelle de la France, et, quand les mots de notre langue se répandent dans le monde, le vêtement sous lequel ils se présentent n'est pas absolument indifférent. *Ce qui n'a pas moins d'importance à nos yeux, c'est que ces vétilles forment l'occupation et le tourment de la jeunesse.* S'IL EST POSSIBLE D'ALLÉGER QUELQUE PEU CE FARDEAU, NOUS N'AURONS PAS PERDU NOTRE TEMPS. » Et plus loin : « Aplanir à nos enfants les commencements de l'étude, débarrasser l'école primaire des broussailles qui l'encombrent : voilà un motif qui a une réelle valeur. *Si une réforme de l'orthographe doit amener ce bienfait*, QUELLES QUE SOIENT LES OBJECTIONS QUI PUISSENT VENIR D'AILLEURS, *il faudra y souscrire sans retard.* »

IV

Réformes possibles.

On peut s'étonner qu'après des affirmations si nettes, M. Michel Bréal se montre si réservé dans ses revendications. « Plutôt que de faire la guerre à *quelques* mots isolés et de les reviser un à un pour leur retrancher quelques lettres, dit-il, ne vaudrait-il pas mieux porter l'effort sur certaines règles grammaticales? » Il ne croit pas que cette revision du vocabulaire pourrait être conduite jusqu'au bout sans faire aucune concession à l'usage ou à la clarté. « On supprimerait certaines inconséquences, mais on en laisserait subsister d'autres, et l'on serait encore loin de cette parfaite simplicité que rêvent quelques esprits rectilignes. » Mais aussi nous ne sommes pas de ceux-là, et l'argument ne vaut que contre les radicaux ou les intransigeants.

a) *De la suppression des lettres doubles et des consonnes inutiles.* — Nous pensons, nous, qu'on pourrait au moins, d'une manière générale, supprimer les consonnes doubles, quand elles ne se prononcent pas. Qu'on continue d'écrire *appétence*, *acclamer*, *annuité*, *innovation*, *immortalité*, *etc.*, puisque la double consonne s'y prononce; les enfants ne s'y tromperont pas. Mais qu'il leur soit permis d'écrire *home*, comme ils écrivent *homicide; honeur*, comme *honorer; abatre*, *acabler*, *apeler*, *aporter*, *atraper*, *etc.*, puisqu'en prononçant ces mots-là, nous ne faisons entendre qu'une consonne. Cette question du redoublement de la consonne est plus grave qu'on ne le suppose généralement pour l'enseignement primaire. En inspectant une école annexe, j'ai trouvé de grandes élèves qui copiaient dans le dictionnaire tous les mots commençant par *ab* et par *ac*. Elles les rangeaient sur deux colonnes : la première comprenant tous les mots où la consonne restait simple; la seconde, ceux où elle était redoublée. Et comme je témoignais à la directrice mon étonnement qu'elle donnât des devoirs si peu intelligents : « Voyons, me dit-elle, monsieur l'inspecteur, ces élèves ont un examen à subir à la fin de l'année. Faut-il, oui ou non, qu'elles sachent

qu'il faut écrire *académie* et *accabler*; *apercevoir* et *apparaître; alimenter* et *allaiter*; *agrandir* et *aggraver; alourdir* et *alléger; allonger* et *amincir*, etc., etc.? Or, si j'attends que les hasards de la lecture ou de la dictée amènent ces mots sous leurs yeux ou sous leur plume, il peut se faire que j'attende longtemps et vainement. Encore faudrait-il que j'appelasse alors leur attention sur la manière particulière dont ils s'écrivent, et il est fort à craindre que ces observations n'étant ni amenées ni rattachées à rien, ne laissent pas une trace bien durable dans leur esprit. J'ai pensé qu'il valait mieux instituer à cet effet des exercices spéciaux. Ces exercices sont absurdes, d'accord; mais ils me conduisent au but qu'il me faut atteindre. » La justification me surprit sans me convaincre; mais aujourd'hui encore je ne vois pas bien ce que j'aurais à y objecter. Or, qu'on songe combien il lui fallait d'exercices pour parcourir ainsi tout le dictionnaire! Que de temps perdu! Et pour quel profit! Je crains bien que ceux qui ne voient là qu'une réforme insignifiante ne se fassent pas une idée exacte des difficultés de l'enseignement primaire, ou qu'ils ne lui accordent pas l'importance qu'il mérite.

Ce que je dis des consonnes redoublées, je le dirai avec non moins de raison des lettres inutiles qui se sont introduites dans certains mots, sous prétexte d'étymologie, ou qu'on prononçait autrefois et qu'aujourd'hui on ne prononce plus. Pourquoi conserver un *p* dans *dompter* et dans *compter?* Pourquoi ne pas écrire *someil, anée, doner, couroner, constament*, puisqu'on n'y prononce qu'un *m* ou un *n*. Et même, qu'on y prenne garde : en laissant subsister dans l'écriture ces lettres inutiles, on s'expose à ce qu'elles soient prononcées. Déjà l'on n'y manque pas dans certaines provinces du midi. Or, les déformations de la langue parlée ne sont pas moins à redouter pour l'unité de la langue que les irrégularités de la langue écrite.

Je demanderais toutefois qu'une exception fût faite pour les consonnes finales, et qu'elles fussent conservées, même quand elles ne se prononcent pas, si elles expliquent certaines dérivations. Il faut écrire *plomb* avec un *b*, *drap* avec un *p*, *grand* avec un *d*, etc., parce qu'ils ont servi à former *plombier*, *draperie*, *grandeur*, etc. Dans le même ordre d'idées, je ne me rallierais

nullement à l'orthographe un peu particulière de la *Revue des Deux-Mondes* qui écrit les *élémens*, les *enfans*, au lieu de les *éléments*, les *enfants;* en effet, *éléments* conduit à *élémentaires*, *enfants* à *enfantin, enfantillage*, etc. Il faut songer à l'enseignement grammatical : une réforme qui, par la suppression de certaines lettres inutiles, ne ferait en somme que le compliquer, au lieu de le simplifier, est à éviter. Le phonétisme ici ne vaut pas qu'on lui sacrifie une règle générale pour la formation des mots, ni des analogies propres à en faire connaître le sens ou à en expliquer la dérivation.

b) *Supprimer le plus possible les exceptions en grammaire et les ramener aux règles générales.* — Mais où nous approuvons complètement M. Michel Bréal, c'est quand il recommande de porter surtout l'effort de la réforme sur certaines règles grammaticales, telles que la formation du pluriel, parce que ces règles trouvent leur application à tout instant, et parce qu'avec leurs exceptions, qui souffrent elles-mêmes des exceptions, elles sont tout particulièrement le cauchemar des écoliers. « Des pluriels comme *châteaus*, *chevaus, caillous*, *cieus*, n'auraient rien de trop étrange, nous dit-il. Les romanistes assurent que l'*x* s'est introduit dans ces pluriels par une erreur de lecture : faisons donc disparaître l'erreur, ce qui aura l'avantage de ramener un assez grand nombre de mots dans la règle générale. » On pourrait bien, ce semble, y joindre *ail*, qui fait *ails* en botanique, mais qui fait *aulx* dans le sens de *plante potagère!* — Ce qui est vrai des substantifs l'est également des adjectifs. Pourquoi n'écrirait-on pas *fameus* au masculin pluriel; des *livres hébreus*, comme on écrit des *habits bleus*, etc. ? — Pourquoi encore ne pas écrire des *alinéas*, comme on écrit des *paragraphes* ? Pourquoi ne pas écrire également des *agendas*, des *exéats*, des *duplicatas*, des *erratas*, des *quiproquos*, des *quatuors*, etc., tous mots sur lesquels la langue française a mis sa marque et qui sont devenus d'un usage courant. Restreignons les exceptions dans l'intérêt des écoliers et des étrangers qui veulent apprendre à écrire notre langue.

Une autre matière à réforme, selon M. Michel Bréal, ce sont les noms composés. « Nos manuels, dit-il, veulent qu'on orthographie des *porte-plume*, parce que dans chacun il n'y a qu'une plume; mais ils demandent qu'on écrive un *porte-cigares*, parce

que l'étui contient ou peut contenir plusieurs cigares. Ce sont là de pures subtilités. » Dans le même ordre d'idées, doit-on dire des villageois en *casquette* ou en *casquettes*? du sirop de *groseille* ou de *groseilles*? des oiseaux qui voltigent de *fleur en fleur* ou de *fleurs en fleurs*, etc.? Je voudrais qu'il fût entendu que chacun ici écrira comme il voudra, et qu'il adoptera l'orthographe qui lui paraîtra rendre le mieux sa pensée. — Quant au trait d'union, ne pourrait-on pas, « lorsqu'un mot composé est devenu assez familier à notre esprit pour que nous cessions de faire attention aux éléments dont il se compose, en faire la soudure, » c'est-à-dire supprimer le trait d'union, ce qui ferait rentrer le mot composé dans les mots simples, qui suivent la règle générale. On écrit un *portefaix*, un *portefeuille*, etc., sans trait d'union; pourquoi en mettre un à *porte-plume*, *porte-monnaie*, *porte-allumettes*, etc.?

Enfin la règle des participes elle-même, selon M. Michel Bréal, pourrait être beaucoup simplifiée. On nous dit qu'il faut écrire: *la maison que j'ai vu construire* et *la maison que j'ai vue tomber;* mais dans les deux cas la syntaxe est la même. *Vu* a pour vrai régime l'infinitif, avec lequel il ne forme pour ainsi dire qu'une expression, et par suite devrait toujours rester invariable. Dans le deuxième cas, pas plus que dans le premier, ce n'est pas la maison que j'ai vue; ce que j'ai vu, c'est *la maison qui tombait*, c'est le fait que la maison tombait.

Telles sont les principales réformes que propose M. Michel Bréal. Il suffirait de parcourir la grammaire pour en trouver une foule d'autres qu'il serait tout aussi facile de justifier et de réaliser. Pourquoi *vingt* et *cent*, qui prennent la marque du pluriel quand ils sont considérés comme des unités particulières, restent-ils invariables quand ils sont suivis d'un nombre? On pourrait décider qu'ils seront toujours invariables comme leurs congénères. Pourquoi *mille* ne s'écrirait-il pas toujours *mille*? Pourquoi *nu*, *demi*, *feu*, *approuvé*, etc., ne suivraient-ils pas la règle générale et ne s'accorderaient-ils pas toujours avec le nom auquel ils se rapportent, qu'ils le précèdent ou qu'ils le suivent? Pourquoi n'écrirait-on pas *nue* tête comme on écrit tête *nue; approuvée* l'écriture ci-dessus, comme écriture *approuvée*? Il n'est pas possible que je prononce ni que j'écrive *nu* ou *approuvé* sans savoir à quoi ils se rapportent.

tous les examens ultérieurs (brevet, examen d'entrée dans les diverses administrations, baccalauréat, etc.). Aujourd'hui qu'un nombre déterminé de fautes d'orthographe n'est plus éliminatoire, cette épreuve de la dictée n'en est pas moins la pierre angulaire de tous les examens où elle figure. Voilà pourquoi j'ai demandé dans cette Revue même (voir le numéro de septembre-octobre 1889) que l'épreuve de la dictée fût supprimée, comme épreuve spéciale, à l'examen du certificat d'études, et que la manière dont les candidats mettent l'orthographe fût appréciée d'après leur composition française.

La conclusion s'impose, on le voit. Si tous les petits Francais, à très peu d'exceptions près, doivent subir des examens dans lesquels la note d'orthographe est la note essentielle, c'est par les examens qu'il faut commencer la réforme. Tant qu'on y exigera la connaissance de toutes les irrégularités et de toutes les exceptions orthographiques, les instituteurs seront forcés de les enseigner dans leurs écoles, et leurs élèves seront forcés de les apprendre; et quand ceux-ci se seront habitués à une certaine orthographe, ils la garderont, leur en proposât-on une autre qui fût plus simple et plus rationnelle. Si, au contraire, ils n'avaient appris à l'école primaire qu'une orthographe simplifiée, et que celle-ci leur eût suffi pour passer non seulement l'examen du certificat d'études, mais tous leurs autres examens ultérieurs, on ne voit vraiment pas pourquoi ils changeraient cette orthographe plus simple pour en adopter une autre plus compliquée et moins rationnelle.

Je proposerais donc tout simplement qu'une Commission, nommée *ad hoc* par le ministre de l'instruction publique, décidât quelles sont les simplifications que les instituteurs pourraient se permettre dans leur enseignement de l'orthographe, et quelles sont les libertés dont les candidats seraient libres d'user dans les examens. Une circulaire ferait connaître ces décisions aux présidents des commissions, avec invitation de s'y conformer. On n'imposerait rien; on se contenterait seulement d'étendre le cercle des libertés permises, c'est-à-dire qu'on ne compterait comme fautes que ce qui serait réellement des fautes. Naturellement les maîtres, pressés par le temps, réduiraient leur enseignement aux choses essentielles et obligatoires, laissant de côté les subtilités accessoires. On verrait alors s'établir

une orthographe nouvelle, qui s'emploierait simultanément avec l'ancienne; et avant peu d'années, l'Académie aurait à choisir entre deux usages. C'est alors que, reprenant son rôle, elle pourrait décider quel est le meilleur, et que, sans doute, comme elle l'a fait jusqu'ici, elle se prononcerait pour le plus simple et le plus généralement adopté.

« Quand l'engourdissement s'est emparé d'un membre ou d'une institution, dit excellemment M. Michel Bréal, il faut rétablir l'activité par des mouvements modérés et gradués. Je demanderais d'abord aux réformateurs de vouloir bien montrer un commencement d'initiative. Pourquoi ne feraient-ils pas eux-mêmes l'application et la preuve de leurs idées, en choisissant *un point particulièrement évident* et en pratiquant dès à présent ce qu'ils conseillent ? De cette façon l'opinion se familiariserait avec la possibilité d'un changement, le sommeil séculaire serait interrompu. Il n'est pas jusqu'aux protes, dont on accuse l'esprit de résistance, qui seraient plus faciles à mettre en mouvement, si l'on se bornait à *un seul* changement. En choisissant pour ses débuts une réforme *qui en vaille la peine* et *qui soit une vraie simplification*, le parti du progrès mettrait le public de son côté. L'Académie saurait alors où elle doit porter son attention; pas plus que dans le passé, elle ne s'obstinerait à retenir l'ancien usage. » Ces conclusions sont aussi les nôtres, avec deux différences pourtant : la première, c'est que l'initiative soit prise par le ministère de l'instruction publique qui, en étendant les libertés permises aux candidats dans les examens, ne ferait que se relâcher de certaines exigences que lui seul a le droit de maintenir ou de lever; la seconde, c'est que la réforme ne se borne pas à un seul point, parce qu'il faut qu'elle en vaille la peine et qu'elle soit un véritable allégement pour les maîtres et pour les élèves, comme pour les étrangers qui veulent apprendre notre langue.

Quant à la question des livres d'enseignement, qui sont tous imprimés dans l'orthographe actuelle, elle me préoccupe peu. La concurrence en cette matière est telle que de nouveaux livres paraîtraient bientôt, conformes à l'orthographe nouvelle, pour être mis entre les mains des élèves, si les maîtres témoignaient pour eux la moindre préférence.

Je ne me préoccupe pas davantage de la crainte manifestée par M. Michel Bréal, que les instituteurs, débarrassés du soin d'enseigner certaines subtilités orthographiques, n'arrivent vite à s'en créer d'autres ou à les remplacer par des tours de force en chronologie. La vérité est que tous les maîtres primaires se plaignent de l'impossibilité où ils sont de parcourir leurs programmes, faute de temps. Que la réforme de l'orthographe leur rende chaque semaine la libre disposition de quelques heures de plus, et ils sauront bien en trouver l'emploi. Ils n'auront que l'embarras du choix. Vouloir qu'ils prennent plaisir à enseigner des choses inutiles, de préférence à celles dont tout le monde reconnaît l'utilité pratique, immédiate et incontestable, c'est faire une supposition peu bienveillante, toute gratuite et que rien ne justifie. J'aime mieux cette autre conclusion : « C'est en ôtant à la dictée sa valeur prépondérante et éliminatoire dans les examens (ou mieux encore en la supprimant); c'est *en pesant les fautes au lieu de les compter* dans l'appréciation de l'orthographe et en ayant toujours devant les yeux le but général de l'examen, qu'on parviendra à diminuer peu à peu le préjugé orthographique. » Sans doute; mais le moyen de diminuer peu à peu ce préjugé, c'est que les administrations publiques commencent elles-mêmes par ne pas l'entretenir, en maintenant leurs exigences dans les examens. La réforme de l'orthographe est à ce prix.

I. CARRÉ.

LA MÉMOIRE VERBALE

ET LE SAVOIR DE MOTS CHEZ LES ENFANTS

Il semble que la distinction entre la mémoire des mots et celle des choses convienne encore plus à l'enfance qu'aux autres âges. On s'accorde assez pour dire que l'enfance est particulièrement l'âge des acquisitions verbales.

Cependant, les premières acquisitions de l'enfant ne sont pas des acquisitions de mots. et pendant quelque temps, il pense sans parler sa pensée, ni extérieurement ni intérieurement (il s'agit ici, bien entendu, du langage articulé). « Il ne pense pas en paroles, dit Mme Necker de Saussure, et c'est par là surtout qu'il diffère de nous. Nous avons de la peine à concevoir une telle manière d'exister; le langage nous est tellement familier, qu'il fait partie de nous-mêmes, et nous ne savons pas ce que nous serions sans son secours... Les enfants et les animaux ne sont point ainsi; les choses mêmes se présentent à leur esprit, et non les termes qui en sont les signes. Penser, pour eux, c'est revoir, c'est éprouver les sensations que l'objet réel aurait excitées. Tout se passe dans leur tête en tableaux ou plutôt en scènes animées où la vie se reproduit partiellement (1). »

On admettra facilement que les images des objets présents se peignent dans l'esprit de l'enfant sans le secours des mots. Mais, étant donné notre habitude de ne pas penser sans nous parler, intérieurement au moins, notre pensée, nous nous étonnerons davantage de le voir réfléchir, raisonner, combiner des idées et des actes en vue d'un but, sans avoir présents à l'esprit les mots désignant les objets et les actes auxquels il pense. En voici un exemple cité par Preyer: « Un acte compliqué, dû à la réflexion, et sur lequel il ne saurait y avoir doute, fut exécuté au dix-septième mois. L'enfant ne pouvait atteindre un jouet, dans une armoire, par suite de la trop grande hauteur du rayon : il chercha à droite et à gauche, trouva une sacoche de voyage, la prit, monta dessus et s'empara de l'objet convoité. Dans ce cas, il était impossible à l'enfant de penser avec des mots, ceux-ci lui étant inconnus (2). »

L'abstraction et la généralisation elles-mêmes se font d'abord sans mots. La faculté d'abstraire s'exerce dès le début de la vie. Les premières acquisitions, à certains égards, ne sont même que des abs-

---

(1) *L'éducation progressive*, livre 2, chap. 4.

(2) *L'âme de l'enfant*, trad. de Varigny, 3e partie, chap. 16.

tractions, puisque nos cinq sens n'entrent pas simultanément en activité, et que les qualités sensibles de la matière ne nous sont pas, par conséquent, simultanément connues. Nous ne percevons pas d'abord le lait, mais la saveur du lait. La connaissance totale du lait s'obtiendra par l'addition des connaissances particulières de qualités abstraites, la saveur, la couleur, l'odeur, la fluidité, successivement acquises. Lorsque l'enfant désigne, pour la première fois, par un mot l'une de ces qualités, il y a longtemps déjà qu'il la conçoit.

Taine remarque, à douze mois, chez son enfant un commencement de conception des caractères généraux. « Cet hiver, dit-il, on la portait tous les jours chez sa grand'mère, qui lui montrait très souvent une copie peinte d'un tableau de Luini où est un petit Jésus tout nu : on lui disait en lui montrant le tableau : *Voilà le bébé*. Depuis huit jours, quand, dans une autre chambre, dans un autre appartement, on lui dit en parlant d'elle-même : *Où est le bébé?* elle se tourne vers les tableaux, quels qu'ils soient, vers les gravures, quelles qu'elles soient. *Bébé* signifie donc pour elle quelque chose de général, ce qu'il y a de commun pour elle entre tous ces tableaux et gravures de figures et de paysages, c'est-à-dire, si je ne me trompe, quelque chose de bariolé dans un cadre luisant (1). » Que le mot *bébé*, dans cet exemple, aide la petite fille à retenir l'idée générale à laquelle il est lié dans sa mémoire, nous l'admettons; mais il faut admettre aussi que l'idée générale pouvait très bien se constituer sans l'aide du mot; l'enfant aurait pu voir le petit Jésus du tableau de Luini sans l'appeler *bébé*, et reconnaître ensuite dans d'autres tableaux, dans les gravures, un caractère commun à tous ces objets, c'est-à-dire « quelque chose de bariolé dans un cadre luisant ». Le langage est un puissant secours pour le perfectionnement des idées abstraites et générales; mais il n'est nullement la condition indispensable de leur première formation dans l'esprit et de leur conservation sous la forme un peu grossière qu'elles prennent d'abord.

Le premier langage articulé que parle l'enfant, si l'on en croit les observations concordantes de divers savants sur ce point, est inventé par lui. Cette langue, antérieure à la langue maternelle, diffère suivant les individus, et ceux-là seuls qui vivent intimement avec l'enfant peuvent la comprendre. « Il n'y a pas, dit Egger, un seul de ses besoins pour lequel il n'invente un ou plusieurs sons articulés, sans qu'aucun exemple volontaire ou involontaire lui soit proposé. Son organe vocal s'exerce à un nombre infini de combinaisons, s'exerce même cent fois par jour sans intention précise, comme pour s'assouplir. Parmi les mille articulations qu'il produit, l'enfant n'en a qu'un petit nombre aux ordres de sa volonté, et, chose qu'il faut noter, ce sont toujours des monosyllabes » (2). Tels sont les mots de *tem* et de

(1) *De l'intelligence*, tome I, note 1.

(2) *Observations et réflexions*, etc., 1re partie.

ham, employés par les enfants de Taine, l'un pour signifier *donne, prends, voilà, regarde*, l'autre pour demander à boire et à manger. En même temps que nous nous efforçons de comprendre ce premier langage et même de le parler, nous en enseignons un autre à l'enfant, qui, quoiqu'il varie dans les différents pays, n'est pas encore la langue maternelle, qui est spécial à l'enfance, mais qui diffère du premier en ce qu'il est acquis et que les mots qui le composent sont généralement des disyllabes, *papa*, *maman*, *tété*, *bébé*, *koko*, *dada*, *kaka*, etc. Peut-être ne sont-ils disyllabes que par la répétition, devenue habituelle, de monosyllabes primitifs, qui auraient été inventés par les enfants eux-mêmes. Quoi qu'il en soit, si l'enfant aujourd'hui prononce les mots *papa, maman*, etc., c'est que nous les lui apprenons.

Puis vient l'apprentissage de la langue nationale, dans le détail duquel nous n'entrerons point; le sujet est trop vaste, et fournirait à lui seul la matière de tout un livre. Nous essaierons seulement de déterminer la place que tiennent les mots dans les acquisitions de l'enfance, le rôle qu'ils y jouent dès qu'ils commencent à y figurer.

« Les enfants, dit Bossuet, conçoivent beaucoup de choses qu'ils ne savent pas nommer, et ils retiennent beaucoup de mots dont ils n'apprennent le sens que par l'usage. » Nous venons de voir que, dans les premiers temps, l'enfant, lorsqu'il ne possède encore ni la parole extérieure, ni la parole intérieure, a cependant des concepts, non seulement d'objets particuliers, mais même de qualités abstraites et d'idées générales, et que ces concepts restent dans sa mémoire. Plus tard, lorsqu'il commence à se servir de mots, ceux dont il se souvient le mieux sont, en général, ceux auxquels il attache quelque sens. Ce sens est souvent très différent de celui que nous y attachons nous-mêmes; l'enfant, comparativement à l'adulte, interprète les mots d'une manière inexacte ou incomplète; mais il ne les prononce pas aussi souvent qu'on le croit comme de vains sons.

L'interprétation inexacte est d'abord extrêmement fréquente; mais l'erreur n'est pas toujours dépourvue d'intelligence. Une petite fille de trois ans et demi, observée par Egger, entendant sans cesse appeler *Marie* sa sœur aînée, âgée de neuf ans, prend ce nom pour le signe d'un âge déterminé, et croit que, quand elle aura neuf ans, on l'appellera *Marie*. Le même auteur a remarqué la confusion que fait volontiers l'enfant entre des mots exprimant des idées corrélatives, comme *prêter* et *emprunter*, *acheter* et *vendre*, *devant* et *derrière*, *avant* et *après*.

Quant à l'interprétation incomplète, elle résulte de la possession incomplète de l'idée ou plutôt de l'ensemble d'idées que désigne le mot. L'idée dont un mot est le signe est plus ou moins complexe, suivant l'intelligence et le savoir des individus. L'enfant, qui est un ignorant, ne donne pas évidemment aux mots qu'il emploie toute l'acception qu'ils comportent; mais il leur donne une partie de cette acception; il ne voit pas toute la réalité qu'ils désignent; mais il

Je ne me préoccupe pas davantage de la crainte manifestée par M. Michel Bréal, que les instituteurs, débarrassés du soin d'enseigner certaines subtilités orthographiques, n'arrivent vite à s'en créer d'autres ou à les remplacer par des tours de force en chronologie. La vérité est que tous les maîtres primaires se plaignent de l'impossibilité où ils sont de parcourir leurs programmes, faute de temps. Que la réforme de l'orthographe leur rende chaque semaine la libre disposition de quelques heures de plus, et ils sauront bien en trouver l'emploi. Ils n'auront que l'embarras du choix. Vouloir qu'ils prennent plaisir à enseigner des choses inutiles, de préférence à celles dont tout le monde reconnaît l'utilité pratique, immédiate et incontestable, c'est faire une supposition peu bienveillante, toute gratuite et que rien ne justifie. J'aime mieux cette autre conclusion : « C'est en ôtant à la dictée sa valeur prépondérante et éliminatoire dans les examens (ou mieux encore en la supprimant); c'est *en pesant les fautes au lieu de les compter* dans l'appréciation de l'orthographe et en ayant toujours devant les yeux le but général de l'examen, qu'on parviendra à diminuer peu à peu le préjugé orthographique. » Sans doute; mais le moyen de diminuer peu à peu ce préjugé, c'est que les administrations publiques commencent elles-mêmes par ne pas l'entretenir, en maintenant leurs exigences dans les examens. La réforme de l'orthographe est à ce prix.

I. Carré.

LA MÉMOIRE VERBALE

ET LE SAVOIR DE MOTS CHEZ LES ENFANTS

Il semble que la distinction entre la mémoire des mots et celle des choses convienne encore plus à l'enfance qu'aux autres âges. On s'accorde assez pour dire que l'enfance est particulièrement l'âge des acquisitions verbales.

Cependant, les premières acquisitions de l'enfant ne sont pas des acquisitions de mots. et pendant quelque temps, il pense sans parler sa pensée, ni extérieurement ni intérieurement (il s'agit ici, bien entendu, du langage articulé). « Il ne pense pas en paroles, dit Mme Necker de Saussure, et c'est par là surtout qu'il diffère de nous. Nous avons de la peine à concevoir une telle manière d'exister; le langage nous est tellement familier, qu'il fait partie de nous-mêmes, et nous ne savons pas ce que nous serions sans son secours... Les enfants et les animaux ne sont point ainsi; les choses mêmes se présentent à leur esprit, et non les termes qui en sont les signes. Penser, pour eux, c'est revoir, c'est éprouver les sensations que l'objet réel aurait excitées. Tout se passe dans leur tête en tableaux ou plutôt en scènes animées où la vie se reproduit partiellement (1). »

On admettra facilement que les images des objets présents se peignent dans l'esprit de l'enfant sans le secours des mots. Mais, étant donné notre habitude de ne pas penser sans nous parler, intérieurement au moins, notre pensée, nous nous étonnerons davantage de le voir réfléchir, raisonner, combiner des idées et des actes en vue d'un but, sans avoir présents à l'esprit les mots désignant les objets et les actes auxquels il pense. En voici un exemple cité par Preyer: « Un acte compliqué, dû à la réflexion, et sur lequel il ne saurait y avoir doute, fut exécuté au dix-septième mois. L'enfant ne pouvait atteindre un jouet, dans une armoire, par suite de la trop grande hauteur du rayon : il chercha à droite et à gauche, trouva une sacoche de voyage, la prit, monta dessus et s'empara de l'objet convoité. Dans ce cas, il était impossible à l'enfant de penser avec des mots, ceux-ci lui étant inconnus (2). »

L'abstraction et la généralisation elles-mêmes se font d'abord sans mots. La faculté d'abstraire s'exerce dès le début de la vie. Les premières acquisitions, à certains égards, ne sont même que des abs-

(1) *L'éducation progressive*, livre 2, chap. 4.

(2) *L'âme de l'enfant*, trad. de Varigny, 3e partie, chap. 16.

tractions, puisque nos cinq sens n'entrent pas simultanément en activité, et que les qualités sensibles de la matière ne nous sont pas, par conséquent, simultanément connues. Nous ne percevons pas d'abord le lait, mais la saveur du lait. La connaissance totale du lait s'obtiendra par l'addition des connaissances particulières de qualités abstraites, la saveur, la couleur, l'odeur, la fluidité, successivement acquises. Lorsque l'enfant désigne, pour la première fois, par un mot l'une de ces qualités, il y a longtemps déjà qu'il la conçoit.

Taine remarque, à douze mois, chez son enfant un commencement de conception des caractères généraux. « Cet hiver, dit-il, on la portait tous les jours chez sa grand'mère, qui lui montrait très souvent une copie peinte d'un tableau de Luini où est un petit Jésus tout nu: on lui disait en lui montrant le tableau : *Voilà le bébé*. Depuis huit jours, quand, dans une autre chambre, dans un autre appartement, on lui dit en parlant d'elle-même : *Où est le bébé?* elle se tourne vers les tableaux, quels qu'ils soient, vers les gravures, quelles qu'elles soient. *Bébé* signifie donc pour elle quelque chose de général, ce qu'il y a de commun pour elle entre tous ces tableaux et gravures de figures et de paysages, c'est-à-dire, si je ne me trompe, quelque chose de bariolé dans un cadre luisant (1). » Que le mot *bébé*, dans cet exemple, aide la petite fille à retenir l'idée générale à laquelle il est lié dans sa mémoire, nous l'admettons; mais il faut admettre aussi que l'idée générale pouvait très bien se constituer sans l'aide du mot; l'enfant aurait pu voir le petit Jésus du tableau de Luini sans l'appeler *bébé*, et reconnaître ensuite dans d'autres tableaux, dans les gravures, un caractère commun à tous ces objets, c'est-à-dire « quelque chose de bariolé dans un cadre luisant ». Le langage est un puissant secours pour le perfectionnement des idées abstraites et générales; mais il n'est nullement la condition indispensable de leur première formation dans l'esprit et de leur conservation sous la forme un peu grossière qu'elles prennent d'abord.

Le premier langage articulé que parle l'enfant, si l'on en croit les observations concordantes de divers savants sur ce point, est inventé par lui. Cette langue, antérieure à la langue maternelle, diffère suivant les individus, et ceux-là seuls qui vivent intimement avec l'enfant peuvent la comprendre. « Il n'y a pas, dit Egger, un seul de ses besoins pour lequel il n'invente un ou plusieurs sons articulés, sans qu'aucun exemple volontaire ou involontaire lui soit proposé. Son organe vocal s'exerce à un nombre infini de combinaisons, s'exerce même cent fois par jour sans intention précise, comme pour s'assouplir. Parmi les mille articulations qu'il produit, l'enfant n'en a qu'un petit nombre aux ordres de sa volonté, et, chose qu'il faut noter, ce sont toujours des monosyllabes » (2). Tels sont les mots de *tem* et de

(1) *De l'intelligence*, tome I, note 1.

(2) *Observations et réflexions*, etc., 1re partie.

ham, employés par les enfants de Taine, l'un pour signifier *donne, prends, voilà, regarde*, l'autre pour demander à boire et à manger. En même temps que nous nous efforçons de comprendre ce premier langage et même de le parler, nous en enseignons un autre à l'enfant, qui, quoiqu'il varie dans les différents pays, n'est pas encore la langue maternelle, qui est spécial à l'enfance, mais qui diffère du premier en ce qu'il est acquis et que les mots qui le composent sont généralement des disyllabes, *papa*, *maman*, *tété*, *bébé*, *koko*, *dada*, *kaka*, etc. Peut-être ne sont-ils disyllabes que par la répétition, devenue habituelle, de monosyllabes primitifs, qui auraient été inventés par les enfants eux-mêmes. Quoi qu'il en soit, si l'enfant aujourd'hui prononce les mots *papa, maman*, etc., c'est que nous les lui apprenons.

Puis vient l'apprentissage de la langue nationale, dans le détail duquel nous n'entrerons point; le sujet est trop vaste, et fournirait à lui seul la matière de tout un livre. Nous essaierons seulement de déterminer la place que tiennent les mots dans les acquisitions de l'enfance, le rôle qu'ils y jouent dès qu'ils commencent à y figurer.

« Les enfants, dit Bossuet, conçoivent beaucoup de choses qu'ils ne savent pas nommer, et ils retiennent beaucoup de mots dont ils n'apprennent le sens que par l'usage. » Nous venons de voir que, dans les premiers temps, l'enfant, lorsqu'il ne possède encore ni la parole extérieure, ni la parole intérieure, a cependant des concepts, non seulement d'objets particuliers, mais même de qualités abstraites et d'idées générales, et que ces concepts restent dans sa mémoire. Plus tard, lorsqu'il commence à se servir de mots, ceux dont il se souvient le mieux sont, en général, ceux auxquels il attache quelque sens. Ce sens est souvent très différent de celui que nous y attachons nous-mêmes; l'enfant, comparativement à l'adulte, interprète les mots d'une manière inexacte ou incomplète; mais il ne les prononce pas aussi souvent qu'on le croit comme de vains sons.

L'interprétation inexacte est d'abord extrêmement fréquente; mais l'erreur n'est pas toujours dépourvue d'intelligence. Une petite fille de trois ans et demi, observée par Egger, entendant sans cesse appeler *Marie* sa sœur aînée, âgée de neuf ans, prend ce nom pour le signe d'un âge déterminé, et croit que, quand elle aura neuf ans, on l'appellera *Marie*. Le même auteur a remarqué la confusion que fait volontiers l'enfant entre des mots exprimant des idées corrélatives, comme *prêter* et *emprunter*, *acheter* et *vendre*, *devant* et *derrière*, *avant* et *après*.

Quant à l'interprétation incomplète, elle résulte de la possession incomplète de l'idée ou plutôt de l'ensemble d'idées que désigne le mot. L'idée dont un mot est le signe est plus ou moins complexe, suivant l'intelligence et le savoir des individus. L'enfant, qui est un ignorant, ne donne pas évidemment aux mots qu'il emploie toute l'acception qu'ils comportent; mais il leur donne une partie de cette acception; il ne voit pas toute la réalité qu'ils désignent; mais il

voit une partie, si faible soit-elle, de cette réalité. Dans certains cas, cette réalité, étant plus restreinte pour lui, est, pour cette raison, plus nette, et il se la définit mieux mentalement que l'adulte instruit ne pourrait se définir la réalité complexe qu'il désigne par le mot. Nous employons souvent des mots en croyant savoir très bien ce que nous disons, et peut-être le savons-nous, pendant un instant, par une rapide conception d'ensemble; mais arrêtons-nous sur ces mots; cherchons à nous les bien définir, à déterminer exactement le sens que nous leur donnons; dans beaucoup de cas, il nous faudra du temps et de l'effort; et même, nous n'y réussirons pas toujours. Les mots les plus simples en apparence ne seront pas ceux qui nous donneront le moins de mal; le sens de ceux qui désignent des conceptions qu'on croit élémentaires, comme *mouvement*, *étendue*, *matière*, *bien*, *mal*, sera défini avec beaucoup de peine, non parce qu'il est tellement clair qu'il n'a pas besoin d'être défini, mais parce que les prétendues conceptions élémentaires sont des plus confuses et des plus obscures.

La fameuse parole de Boileau :

> Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement,
> Et les mots pour le dire arrivent aisément,

est d'une justesse contestable plus encore pour l'enfant que pour l'adulte. Car il arrive souvent que l'enfant a, d'une part, des idées claires (autant que le comporte l'esprit humain), et d'autre part un vocabulaire contenant déjà des mots qui exprimeraient ces idées, sans pouvoir disposer facilement de ces mots pour formuler sa pensée. « Plus on est jeune, dit V. Egger, plus l'expression première est incomplète et inexacte; moins la parole peut aider la pensée, plus on cherche ses mots, moins vite on les trouve, moins approppropriés ils sont à rendre les découvertes de la pensée (1). » Il arrive même, comme le remarque très justement E. Egger, que l'enfant comprenne des phrases assez complexes, entre autres des ordres qu'il exécute ponctuellement, sans être encore capable de reproduire ni la phrase, ni aucun des mots dont elle se compose. Mais les mots enregistrés déjà par la mémoire n'en ont pas moins un sens pour lui. La faculté d'acquérir des idées et des mots pourvus d'un sens déterminé est distincte de celle d'exprimer les idées par les mots. A qui n'est-il pas arrivé d'avoir une idée et de chercher inutilement le mot qui l'exprime, en sachant pourtant très bien que ce mot existe dans sa mémoire, et qu'il y existe pourvu de son sens?

L'acquisition d'un mot implique un travail simple ou double suivant que l'on possédait déjà, ou non, l'idée exprimée par le mot. Par exemple, l'enfant qui se servait avec intelligence du mot *dada*, n'a qu'un travail simple à faire pour apprendre le mot *cheval*, qui est

(1) *La parole intérieure*, p. 227.

synonyme de l'autre. Celui qui étudie les éléments de la zoologie doit faire un travail double, pour apprendre à la fois la description de beaucoup d'animaux inconnus de lui et leurs noms. Pour les enfants, et même pour la plupart des hommes, le rapport qui unit le mot à l'idée est tout à fait accidentel. Pourquoi tel animal s'appelle-t-il lion, tel pays Afghanistan, telle ville Moscou; ils n'en savent rien. Le travail intellectuel pour l'acquisition des idées est distinct du travail pour l'acquisition des mots, et on peut réussir dans l'un mieux que dans l'autre; après une leçon de zoologie, l'enfant, suivant ses aptitudes, retiendra mieux les descriptions ou les noms. Cependant on accorde en général à l'enfance le don de retenir les mots.

Mais, si doué qu'il soit à cet égard, l'enfant n'en reçoit pas moins un grand secours, un secours indispensable, de la connaissance du rapport qui unit le mot à l'idée, et les mots lui reviennent, d'habitude, suivant l'ordre où les idées se sont classées dans son cerveau. Lorsqu'un examinateur dérange exprès, dans ses questions, l'ordre des matières qui a été adopté par le maître, c'est pour voir si les élèves ont compris l'enseignement et n'ont pas retenu seulement des formules; si les élèves, dans ces conditions, répondent mal, l'examinateur en tire des conclusions défavorables. Peut-être n'a-t-il pas toujours raison. Les idées, s'étant classées dans l'esprit des élèves suivant un certain ordre, ne se laissent pas évoquer au hasard, elles ne se représentent d'abord à la mémoire qu'en compagnie de celles qui les avoisinaient. Celui qui peut se rappeler une idée en dérangeant l'ordre dans lequel cette idée est classée, évidemment la possède mieux; mais il ne faut pas dire que celui qui ne le peut pas ne possède point du tout l'idée. Par exemple, étant donné un nom quelconque de ville française, Ambert, si l'on veut, celui-là saura probablement très bien le chapitre des départements de la France qui répondra sur le champ qu'Ambert est une sous-préfecture du Puy-de-Dôme; celui-là saura moins bien qui aura besoin d'un instant de réflexion, et dans la mémoire duquel le mot d'Ambert devra, par association, rappeler ceux de Thiers, ou d'Issoire ou de Riom, pour rappeler ensuite le nom de Clermont-Ferrand et du Puy-de-Dôme. Mais celui-là ne sera pas nul qui ne sera capable de ne nommer Ambert comme sous-préfecture du Puy-de-Dôme qu'en suivant l'ordre auquel il a été habitué, et dans lequel vient d'abord le nom du département, puis celui du chef-lieu, puis ceux des sous-préfectures. Pour aucun des trois, remarquons-le, Ambert ne sera un souvenir purement verbal; à ce mot sera toujours jointe une idée, celle de sous-préfecture. Sans doute, l'idée de « sous-préfecture » chez le jeune enfant n'a pas la complexité qu'elle peut avoir chez un professeur de science administrative, ni même chez un adulte instruit, mais elle n'est pas vide, et elle contient, pour ainsi dire, un fragment de réalité.

L'association de l'idée et du mot dans la mémoire est plus intime,

lorsque l'on connaît la raison du rapport qui les unit, et que ce rapport cesse par conséquent d'être accidentel pour devenir logique. Il est possible dans un très grand nombre de cas de donner cette connaissance à l'enfant. Il retiendra mieux le nom de Néerlande comme synonyme de Pays-Bas s'il sait que ce nom signifie justement Pays-Bas. Toutefois il ne faudrait pas abuser de l'explication scientifique des noms propres, comme certains maîtres le font, au risque de compliquer par des subtilités la tâche qu'ils croient simplifier. Tel est aussi le défaut de certaines grammaires, qui font des efforts estimables, mais quelquefois malheureux, pour rendre raison des formes et des tournures; l'explication scientifique convient au philologue dont l'esprit est assez mûr pour la comprendre; mais quand elle n'est pas très simple, on doit l'écarter de l'enseignement élémentaire.

Je crois que le petit nombre de mots qu'apprend et qu'emploie d'abord l'enfant sont presque tous liés dans son esprit à des idées plus ou moins claires. Une question pédagogique très importante est de savoir s'il faut s'imposer la règle de ne transmettre aux enfants par l'enseignement que des idées parfaitement claires pour eux, et par conséquent de ne leur faire apprendre que les mots qui expriment ces idées.

J.-J. Rousseau se prononce nettement pour l'affirmative. « Resserrez, dit-il, le plus qu'il est possible le vocabulaire de l'enfant. C'est un très grand inconvénient qu'il ait plus de mots que d'idées, et qu'il sache dire plus de choses qu'il n'en peut penser. Je crois qu'une des raisons pourquoi les paysans ont généralement l'esprit plus juste que les gens de la ville est que leur dictionnaire est moins étendu. Ils ont peu d'idées, mais ils les comprennent très bien (1). » Voilà le principe. Quelles conséquences l'auteur va-t-il en tirer?

D'après lui, jusqu'à l'âge de raison, l'enfant ne reçoit que des images, et non des idées. « Il y a, dit Rousseau, cette différence entre les unes et les autres, que les images ne sont que des peintures absolues des objets sensibles, et que les idées sont des notions des objets, déterminées par des rapports. Une image peut être seule dans l'esprit qui se la représente; mais toute idée en suppose d'autres. Quand on imagine, on ne fait que voir; quand on conçoit, on compare. Nos sensations sont purement passives, au lieu que toutes nos perceptions ou idées naissent d'un principe actif qui juge... Les enfants, n'étant pas capables de jugement, n'ont point de véritable mémoire. Ils retiennent des sons, des figures, des sensations, rarement des idées, plus rarement leurs liaisons... Tout leur savoir est dans la sensation, rien n'a passé jusqu'à l'entendement (2). » L'on ne cherchera donc point à faire entrer de véritables idées dans leur esprit, puis-

(1) *Émile*, livre 2.

(2) *Émile*, livre 1er.

qu'il n'est pas capable de les concevoir, ni par conséquent à leur faire retenir des mots exprimant des idées. Or, comme toute science, si élémentaire qu'elle soit, se compose d'idées, il en résulte qu'il n'y a pas de science, pas d'instruction proprement dite pour les enfants jusqu'à l'âge de raison, que Rousseau place vers la douzième année. Tout le savoir qu'ils acquièrent jusque-là n'est qu'un savoir de mots dénués de sens.

Ce qui montre à Rousseau que les pédagogues pensent au fond comme lui, c'est que la première instruction qu'ils donnent porte sur ce qu'on appelle les sciences de mots, blason, géographie, chronologie, langues, et qu'ils se gardent bien d'enseigner les sciences de choses. Mais ces prétendues sciences de mots, ou bien ne consistent qu'en connaissances vaines, ou impliquent des connaissances de choses qui sont au-dessus de la portée des enfants, que par conséquent leur mémoire ne retient pas. Ainsi les enfants apprennent les mots et les signes de la géographie, mais ils n'en comprennent pas les choses; le monde est pour eux un globe de carton; les villes, les pays, les rivières dont on leur apprend les noms et qu'on leur montre sur la carte, ils ne les conçoivent pas exister ailleurs que sur le papier. « Par une erreur encore plus ridicule, on leur fait étudier l'histoire : on s'imagine que l'histoire est à leur portée parce qu'elle n'est qu'un recueil de faits. Mais qu'entend-on par ce mot de faits? croit-on que les rapports qui déterminent les faits historiques soient si faciles à saisir, que les idées s'en forment sans peine dans l'esprit des enfants? Croit-on que la véritable connaissance des événements soit séparable de celle de leurs causes, de celle de leurs effets, et que l'historique tienne si peu au moral que l'on puisse connaître l'un sans l'autre? Si vous ne voyez dans les actions des hommes que les mouvements extérieurs et purement physiques, qu'apprenez-vous dans l'histoire? absolument rien, et cette étude, dénuée de tout intérêt, ne vous donne pas plus de plaisir que d'instruction. Si vous voulez apprécier ces actions par leurs rapports moraux, essayez de faire entendre ces rapports à vos élèves, et vous verrez alors si l'histoire est de leur âge (1). »

S'il n'y a pas réellement de science de mots, il n'y a point, d'après Rousseau, d'étude qui convienne aux enfants. Leur mémoire, qui n'est capable que de retenir des sensations, n'existe pas encore réellement. On leur fait prendre les mots pour de la science, ils se paient de mots et en sont sottement vains.

L'erreur de Rousseau consiste à croire que l'idée n'existe pas tant qu'elle n'a pas le degré de précision, d'exactitude, de complexité qu'elle peut avoir chez l'adulte instruit. Pour reprendre un de ses exemples, il est certain que l'enfant est incapable de l'effort d'imagination et de calcul qui est nécessaire au savant pour se représenter

(1) *Émile*, livre 2.

mentalement l'énorme globe de la terre flottant dans l'espace à une distance déterminée des autres planètes et du soleil. Mais ne sait-il rien de la réalité en sachant que la terre est ronde, comme le globe de carton qu'il a vu? Cette idée, très incomplète, inexacte même à certains égards, contient cependant une part de vérité; comme l'enfant peut la concevoir, pourquoi ne pas la lui donner? qui soutiendra sérieusement qu'en la lui donnant on ne lui enseigne que des mots? La connaissance de la carte de la France ne donne évidemment à celui qui n'a pas encore voyagé qu'une idée fort éloignée de la réalité; mais cette connaissance n'est pas seulement celle de mots et d'images dépourvus de sens; il est vraiment inutile de le démontrer.

Rousseau ne se doute pas que sa théorie, poussée à son extrême conséquence, aboutit à un scepticisme complet en toutes choses, et particulièrement au nihilisme en fait d'instruction. Car notre idée de la réalité sera toujours incomplète, par rapport à l'original. Celle du savant est moins incomplète que celle de l'enfant; mais comparée à ce que serait celle de l'omniscient, elle est enfantine; elle ne mérite guère plus que celle de l'enfant d'être considérée comme une véritable idée, et, par conséquent, au point de vue de Rousseau, comme un objet de science.

Considérons spécialement l'histoire. Même pour les époques les plus rapprochées de la nôtre, qu'est-ce que les documents qui nous en restent, comparés à la réalité qui a disparu? et pour les époques plus anciennes, comment nous faire une idée exacte de cette réalité, d'après les quelques débris qui nous ont été conservés? Le mélange de ce que nous ajoutons forcément de nous-mêmes aux restes du passé fait que l'histoire, si consciencieuse qu'elle soit, contient toujours une partie de roman, de fiction. Mais, à ce roman, à cette fiction, sont mêlés pourtant des faits vrais de toutes sortes, qui sont précieux à connaître. Si la devise de l'historien, comme celle du savant en général, était : « Tout ou rien », il n'y aurait ni histoire, ni aucune science.

Tout fait, qu'il appartienne à l'histoire, à la géographie, à une science quelconque de la réalité, est très complexe et peut se décomposer, comme tout objet réel du reste, en un grand nombre d'éléments. La pleine connaissance d'un fait, d'un objet, implique celle de tous leurs éléments. Comme tout se tient, dans la réalité, que l'ignorance d'un certain nombre d'éléments vicie dans une certaine mesure la connaissance des autres, nous ne le nierons pas; mais qu'elle rende cette connaissance vaine et dérisoire, c'est ce qu'il est impossible d'accorder, à moins de mépriser toute connaissance humaine.

Or, parmi les éléments d'un fait, d'un objet, il y en a qui sont à la portée de l'intelligence de l'enfant, il y en a d'autres qui la dépassent. Est-ce que l'enfant ignore entièrement l'homme parce qu'il est incapable de descendre dans les profondeurs du moral de l'homme? est-ce

que l'apparence extérieure, est-ce qu'une partie même du moral ne lui sont pas connus? par conséquent une foule de faits historiques ne peuvent-ils pas lui être enseignés, non dans leur complexité, mais dans certains de leurs éléments? les souvenirs qu'il en garde sont-ils uniquement des souvenirs de mots? Assurément, le confluent du Rhône et de la Saône diffère beaucoup de celui de deux ruisseaux dans un village; mais il lui ressemble par cela même qu'il est un confluent; et le villageois qui apprend à sept ans que la Saône se jette dans le Rhône n'apprend pas uniquement des mots vides de sens.

Sans doute il se mêlera bien des erreurs à cette conception rudimentaire de la réalité dont l'enfant est capable. Le maître essaie, par différents moyens, de faire comprendre aux élèves, dans un pays peu accidenté, la hauteur des Alpes; il n'est pas bien sûr que ceux-ci ne gardent des Alpes l'idée de collines huit ou dix fois plus élevées que celles de leur pays; mais cette conception, tout erronée qu'elle soit en partie, n'est pas entièrement inexacte; elle vaut mieux que l'ignorance absolue. Qui est-ce qui, même après avoir vu longtemps et souvent la réalité, peut se flatter d'en avoir une conception exacte et sûre? J'ai examiné le Mont-Blanc du col de Balme, de Chamonix, de Genève, d'une hauteur voisine d'Évian; chaque fois il m'est apparu sous un aspect différent; vu de près, son sommet se détachait à peine des sommets environnants, plus bas cependant de mille mètres; vu de loin, il les dominait de toute sa hauteur; et cependant ma vision de Chamonix n'était pas plus erronée que celle de Genève. Si je ne l'avais pas complétée par cette dernière, il me serait resté du Mont-Blanc une conception fort imparfaite, mais beaucoup plus juste cependant que celle des gens qui ne l'ont pas vu du tout.

Vous apprenez à de jeunes enfants qu'autrefois les Français et les Anglais ont été en guerre pendant cent seize ans (1337-1453); que les Anglais ont vaincu les Français dans plusieurs grandes batailles, à Crécy (1346), à Poitiers (1356), à Azincourt (1415); qu'ils ont conquis presque toute la France, mais que ce pays doit sa délivrance à une paysanne lorraine, Jeanne Darc (1429), etc. Il est incontestable que ces enfants ne se rendent pas bien nettement compte de ce qu'étaient alors les Français et les Anglais, qu'ils se figurent les Français de cette époque d'après ceux avec lesquels ils vivent, qu'ils ne savent guère comment se livraient les batailles au quatorzième siècle, qu'ils ne font guère de différence entre les trois grandes défaites, qu'ils ne se représentent pas bien l'état d'âme d'une Jeanne Darc, que le sentiment du patriotisme n'est pas encore très éveillé en eux, etc. Cependant ils ont appris autre chose que des mots; ils ont acquis des ébauches d'idées historiques que l'enseignement ultérieur rendra plus nettes et plus complètes.

Mais, la remarque est essentielle, vous avez profité de l'âge où la mémoire retient facilement les noms et les dates, pour joindre, dans leur esprit, à ces ébauches d'idées, des noms et des dates dont la

conception ne varie pas, qui y resteront identiques lorsque leurs idées seront susceptibles d'extension, et qui, à ce moment, ne s'y graveraient plus aussi bien, pour plusieurs raisons. D'abord la mémoire des mots est, chez la plupart, meilleure dans le premier âge. Ensuite les idées devenant plus larges et plus nombreuses disputent pour ainsi dire la place aux mots. Un nombre déterminé de mots étant donné, et chacun d'eux étant le signe d'une idée, qui est, suivant les individus, plus ou moins complexe, la moindre complexité des idées, qui est en rapport inverse de la culture et du développement de l'esprit, facilitera l'acquisition de ces mots. Enfin, dans le jeune âge, lorsque les programmes d'enseignement sont encore peu chargés, il est possible de faire des répétitions fréquentes de noms et de dates, exercice enfantin auquel on ne se prêterait plus aussi docilement plus tard, parce qu'on n'en aurait plus ni le temps ni le goût.

L'importance des noms et des chiffres est très grande dans presque toutes les sciences; par conséquent, dans toutes, la mémoire des mots est appelée à jouer un grand rôle. Assurément, le spécialiste n'apprendra pas dans l'enfance les noms et les chiffres de la science qu'il cultivera particulièrement dans l'âge adulte; c'est dans l'âge adulte que, chez lui, la mémoire des mots devra s'exercer en vue de cette acquisition. Mais, pour ce qui regarde l'instruction générale, beaucoup de gens qui, après l'avoir commencée au collège, l'entretiennent et la développent dans l'âge mûr, regrettent alors de n'avoir pas fait dans leur enfance une solide provision de noms et de chiffres, en constatant combien la rareté de leurs souvenirs en fait de noms et de chiffres offre d'inconvénients pour eux, à une époque de la vie où ils ne sont plus guère capables de les augmenter. Par exemple, à quarante ans, on comprend mieux le fond de l'histoire qu'à dix ou quinze, mais on aura beau faire, si on a oublié les noms et les dates, alors on ne les rapprendra plus d'une manière durable.

« Que sert, dit Rousseau, d'inscrire dans la tête des enfants un catalogue de signes qui ne représentent rien pour eux? En apprenant les choses, n'apprendront-ils pas les signes? Pourquoi leur donner la peine inutile de les apprendre deux fois? » Non, les mots que l'on fait apprendre aux enfants, en leur enseignant les éléments des sciences, ne sont pas pour eux, nous l'avons montré, dénués de sens. Ils apprennent des choses en apprenant des signes. La peine qu'ils se donnent pour apprendre les signes ne leur est pas inutile; car ils se la donnent au moment où elle est le plus fructueuse, pour se l'épargner plus tard, lorsqu'elle ne produirait plus les mêmes résultats.

Aussi croyons-nous pouvoir recommander l'usage à l'école des sommaires accompagnant chaque leçon du maître, contenant les principaux faits, les principaux noms, les principaux chiffres, et destinés à être appris par cœur, et répétés autant de fois qu'il est nécessaire pour qu'ils se gravent à tout jamais dans la mémoire des enfants. C'est là comme le support fixe d'un savoir qui s'étendra

plus tard et deviendra plus détaillé, plus complet, mais qui doit reposer sur cette base solide. Un système d'instruction qui serait fondé tout entier sur l'exercice de la mémoire verbale serait absurde. Mais ceux qui ne veulent rien demander à cette mémoire tombent dans un autre excès. La vue des choses, la communication des idées par la leçon orale du maître ne suffisent pas; on oublie plus ou moins une leçon orale; il faut que le maître soit sûr que l'essentiel reste dans la mémoire des élèves, et il ne peut arriver à l'y fixer qu'en le leur faisant apprendre par cœur, dans un résumé où n'entrent, bien entendu, que des formules ayant pour eux un sens.

Nous trouvons donc excessif le dédain témoigné par Herbert Spencer, après Rousseau, pour l'habitude d'apprendre par cœur. Rousseau ne veut pas qu'Émile apprenne rien par cœur (1). « L'habitude, autrefois universellement répandue, dit Herbert Spencer, d'apprendre par cœur, tombe tous les jours en discrédit. Toutes les autorités modernes condamnent la vieille méthode mécanique d'enseigner l'alphabet. On apprend souvent maintenant la table de multiplication par la méthode expérimentale. Dans l'enseignement des langues, on substitue déjà aux procédés des collèges d'autres procédés imités de ceux que suit spontanément l'enfant quand il apprend sa langue maternelle. Le système qui consiste à faire apprendre les enfants par cœur, comme tous les systèmes suivis à la même époque, donnait à la formule et au symbole la priorité sur la chose formulée ou symbolisée. Répéter les mots correctement suffisait, les comprendre était inutile; et de cette façon, l'esprit était sacrifié à la lettre. On reconnaît enfin que, dans ce cas comme dans les autres, plus on donne d'attention au signe, moins on en donne à la chose signifiée; ou que, ainsi que l'a dit Montaigne, il y a longtemps : savoir par cœur n'est pas sçavoir (2). »

Les abus du système que Herbert Spencer condamne en général sont en effet blâmables : mais ils ne doivent pas faire rejeter le système, qui est bon, quand on le pratique bien. Il ne faut pas donner à la formule la priorité sur la chose formulée, ni sacrifier l'esprit à la lettre. Mais il ne faut pas méconnaître non plus que nous nous parlons toujours notre pensée; que toute idée doit pour nous se revêtir d'une formule; que le mot, dans la plupart des cas, est étroitement uni à la chose : que, quand on n'a pas appris des mots dépourvus de sens, quand on comprend, dans une certaine mesure, les mots qu'on apprend, le meilleur moyen de retenir la chose, c'est de retenir le mot qui la désigne, et que le meilleur moyen de retenir le mot, c'est de l'apprendre par cœur.

Mme Necker de Saussure trouve qu'il y a de l'excès dans l'engouement pour l'étude des choses aux dépens de celle des mots. Elle

(1) *Emile*, livre 2.

(2) *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*, chap. 2.

estime qu'il faut les conserver toutes deux, parce qu'elles sont étroitement liées. Elle blâme le conseil donné à l'élève de ne s'attacher qu'au sens des paroles dans l'enseignement, sans porter son attention sur les termes.

« Quand il récitait sa leçon, dit-elle, si l'on voyait qu'il en eût compris le sens, on était content, quelles que fussent les expressions dont il se servait pour en rendre compte. Néanmoins ces expressions étaient la plupart du temps bien vagues, bien inexactes, car les enfants ne sont pas de fort habiles rédacteurs. Cette compréhension dont on se flattait restait elle-même confuse, ou s'échappait vite, faute de s'être liée à des mots fixes et positifs (1). » L'instruction, remarque justement le même auteur, se compose de deux choses distinctes, comprendre et savoir ; chaque leçon exige donc deux opérations, l'explication et la récitation. « Sans la récitation, on n'est pas certain d'avoir rien confié à la mémoire. Les idées ne sont guère à notre disposition qu'autant que nous les avons rattachées à des termes précis, bien choisis, et tels enfin que l'enfant les trouve rarement de lui-même. »

Il ne faudrait pas cependant que, se fondant sur cette idée, qui est fort juste, le maître exigeât toujours de l'enfant des réponses apprises par cœur. Si l'enfant comprend ces réponses, son savoir, comme on le croit trop souvent, n'est pas purement verbal. Il n'est pas juste non plus de dire que celui qui ne connaît que les idées des autres, et qui n'en a point par lui-même, ne possède qu'un savoir verbal. Le savoir d'emprunt n'est pas nul, même au point de vue de l'idée. Penser par soi-même vaut mieux, sans doute, que de penser après autrui, quand on pense bien. Mais penser après autrui n'est point ne pas penser du tout. Et peut-être vaut-il mieux que l'enfant conserve dans sa mémoire les connaissances principales sous la forme correcte et précise sous laquelle le maître a dû les lui transmettre. Mais il doit aussi être exercé, en maintes circonstances, à formuler lui-même ce qu'il sait. De cette façon seulement il arrivera à s'exprimer sans être forcé d'emprunter continuellement à autrui l'expression de sa pensée. La facilité d'élocution qui résulte d'une bonne mémoire verbale fait parfois illusion sur la valeur de l'intelligence. « Souvent, dit Mme Necker de Saussure, une élocution agréable et rapide ne prouve autre chose que le talent de retenir des phrases faites, tandis qu'une manière de parler plus laborieuse et moins régulière dénote un travail intérieur et le soin de confronter l'expression avec la pensée. Ce dernier cas n'est pas celui où il y a le moins à espérer de l'avenir, non que la mémoire des mots ne soit en elle-même une faculté précieuse, mais parce qu'elle dispense souvent de la combinaison des idées ceux qui n'ont pas un goût particulier pour cet exercice d'esprit » (2). Cette

(1) *L'éducation progressive*, livre 6, chap. 7.

(2) *L'éducation progressive*, livre 6, chap. 7.

réserve était nécessaire; mais elle ne diminue en rien l'importance de la mémoire verbale.

Les psychologues connaissent bien le pouvoir immense des mots pour l'évocation des idées. Qui n'a fait pour son compte l'observation suivante de Mme Necker de Saussure : « Une personne que nous avons connue peut se présenter de nouveau à nos regards sans que nous nous rappelions presque rien d'elle; son nom réveillera en nous une foule de souvenirs. » Nous n'irons pas jusqu'à dire, avec Richet, qu'« il est vraisemblable que la plupart des idées se présentent à nous sous la forme d'images verbales, c'est-à-dire de mots, » et que lorsque nous pensons, par exemple, aux idées *Algérie*, *ammoniaque*, *Beethoven*, *astronome*, ces idées se présentent d'abord « sous la forme même de ces mots, et non comme figures spéciales (1) ». A moins, en effet, que l'apparition d'un mot dans la mémoire ne soit tout à fait accidentelle, ce mot n'est rappelé que parce que l'idée qu'il exprime se lie à d'autres idées dont l'esprit est occupé. Ainsi le mot *Algérie* se présentera parce qu'on pense aux colonies françaises, et cette image verbale sera accompagnée d'une idée, celle de colonies françaises qui se présentera en même temps qu'elle. On prétend à tort qu'au lieu de dire « l'idée appelle l'idée », il faut dire « le mot appelle le mot », et que l'association des idées se fait beaucoup moins « selon la chaîne logique rationnelle que selon la similitude verbale ». Dans un esprit sain, Algérie évoquera très probablement *Tunisie* ou *Sénégal* plutôt qu'*Égérie*, comme le croit Richet; *ammoniaque* évoquera tout autre chose que *maniaque*. A l'appui de sa thèse, Richet dit qu'il a observé maintes fois chez les aliénés cette influence absolument prépondérante des mots sur la direction des idées; mais il l'a observée chez eux précisément parce que c'étaient des aliénés. Du reste, le fait si fréquent qu'une idée se présente à notre mémoire sans le mot qui l'exprime, et que nous cherchons longtemps ce mot, prouve que l'image verbale peut très bien être postérieure à l'idée dans le rappel.

Mais il est vrai que d'habitude l'association de l'idée et du mot est tellement étroite que les deux se présentent ensemble. Le mot est le vêtement, non pas indispensable, mais habituel de l'idée. L'idée, comme nous l'avons déjà dit, peut être complexe sous le mot simple qui la recouvre. Il arrive fréquemment qu'un seul des éléments de l'idée s'est présenté d'abord à l'esprit avec le mot, et que le mot a le pouvoir de rappeler ensuite un plus ou moins grand nombre des autres éléments. Ainsi le mot *Algérie* se présentera d'abord avec l'idée partielle de colonie française; puis il évoquera d'autres idées partielles qui forment avec la première l'idée totale, fort complexe, qui désigne ce mot.

Dans l'esprit de l'enfant, le mot ne désigne d'abord qu'un élément

(1) Les origines et les modalités de la mémoire, *Revue philosophique* de juin 1886.

LES « BANDES CHIFFREES »

Nous désirons signaler aux lecteurs de la *Revue pédagogique* un procédé pour venir en aide à l'enseignement du calcul mental et du calcul écrit, dû à M. Kohlstock, professeur à l'école normale d'instituteurs de Gotha.

Ces *bandes chiffrées* ne sont point une nouvelle machine arithmétique et n'ont rien de compliqué, c'est-à-dire rien qui, *a priori*, doive en faire rejeter l'emploi à l'école primaire. Leur auteur ne s'est point proposé de construire un appareil qui fournît, après un tour de roue, la solution d'un problème quelconque; il n'a eu pour but que de faire gagner du temps à l'instituteur lorsque celui-ci donne à ses élèves les exercices ordinaires de calcul, oraux ou écrits, les élèves d'ailleurs n'y voyant que plus clair : économie de temps pour le maître et plus grande clarté pour les élèves, tels sont les avantages qui, dans la pensée de M. Kohlstock, doivent constituer le principal mérite de sa méthode.

L'emploi des « bandes chiffrées » à l'école primaire commence au moment où le maître a cessé de se servir, avec les enfants, du boulier compteur et où ceux-ci sont déjà capables de petits exercices de calcul mental; on peut continuer à les employer dans les trois cours pour toutes les opérations ; addition, soustraction, multiplication, division, évaluation des surfaces, des volumes, des poids, des contenances, calcul des intérêts, soit avec des nombres entiers, soit avec des nombres décimaux.

Deux grands inconvénients se présentent toujours dans la donnée des exercices oraux ou écrits de calcul. Le maître propose généralement des séries d'exercices du même genre, se contentant de changer à chaque fois les nombres déjà proposés, mais répétant constamment, soit à haute voix, soit par écrit, les mêmes formules : la nécessité de renouveler à chaque fois les énoncés et les données occasionne une perte de temps considérable, et cette perte de temps est bien plus préjudiciable encore lorsque l'instituteur est obligé de s'occuper à la fois de deux classes. D'autre part, l'élève peut entendre mal les nombres que le maître énonce, ou copier mal ceux qu'il écrit, soit par négligence, soit sans qu'il y ait réellement de sa faute : ce second inconvénient est aussi très grave. Le maître est en outre obligé de parler trop et de se déranger trop.

Donner d'un seul coup à une classe une série d'exercices pour lesquels le même texte, une fois énoncé ou écrit, suffise; renouveler à volonté cette série en un instant; prévenir d'ailleurs toutes les erreurs possibles de l'œil ou de l'oreille : voilà ce que se proposait M. Kohlstock et ce que ses « bandes chiffrées » paraissent réaliser.

Ces bandes, au nombre de 30 en tout, sont longues d'environ 60 centimètres et larges d'environ 6; chacune d'elles porte, imprimés en noir sur fond gris clair, 8 signes, à savoir: des chiffres, ou les signes de l'une des 4 opérations ou de l'égalité (+, —, ×, : , =), ou bien les désignations des mesures métriques (*m*, *km*, *cm*, *l*, *hl*, *cl*, etc.). On les suspend par des œillets à un support très simple qui se fixe au tableau noir, de façon que l'on puisse écrire sur ce tableau entre les bandes mêmes ou à côté d'elles.

Voici deux exemples de leur emploi:

1° Addition. Combien font ensemble :

1	5	9	pommes	+	8	3	pommes?
2	6	8		+	7	4	
3	1	7		+	2	5	

2° Règle d'intérêt. Combien rapportent :

5	9	8	3	F	à	5	0/0 en	4	ans?
6	8	7	4	F		5		3	
1	7	2	5	F		5		7	
2	6	3	6	F		5		9	

Pour changer toute la série d'exercices, il suffit de remplacer l'une des bandes par une autre, ou même de la retourner, car les deux faces portent des chiffres, voire de la suspendre plus haut en y ajoutant une petite bande de rallonge. Chacune des bandes porte un numéro d'ordre qui permet de la retourner et de s'en servir à son tour.

La méthode Kohlstock, on le voit, est très simple. Pour s'en rendre un compte plus exact, il suffit de lire la brochure explicative qui l'accompagne et dont une traduction française paraîtra prochainement. Cette méthode, bien connue dans le duché de Saxe-Cobourg-Gotha et répandue déjà en Allemagne, en Autriche-Hongrie et dans la Suisse allemande, a reçu l'approbation de nombreux maîtres compétents de ces différents pays; on lui a reconnu partout le mérite de faire gagner du temps, surtout au maître d'une école à divisions nombreuses. Je lui souhaite pour ma part bon succès dans les pays de langue française.

P. Lepape,
Professeur d'école normale.

CAUSERIE LITTÉRAIRE

Sous ce titre : *Aperçu général sur l'Enseignement secondaire des jeunes filles en Allemagne*, M. Eugène Blum, professeur de philosophie au lycée de Saint-Omer, a publié dans la *Revue de l'Enseignement secondaire* d'abord, puis en un volume (Paul Dupont, éditeur), le résultat d'un voyage d'étude accompli dans l'Allemagne du Nord. Au moment où la France, comprenant enfin que l'instruction et l'éducation des femmes n'est pas moins importante dans un pays que celle des hommes, s'occupe de constituer des lycées et collèges de jeunes filles, rien n'est plus intéressant pour nous que de bien connaître ce qu'ont fait, de leur côté, nos redoutables voisins, et de profiter de leurs expériences et de leurs exemples.

Je ferai, tout de suite, mes réserves sur le travail de M. Blum, pour n'avoir plus ensuite qu'à louer. Il nous donne beaucoup de renseignements; nous en voudrions davantage encore. En pareille matière, les détails surtout importent. Je crois aussi que les observations de l'auteur auraient gagné à être classées suivant un plan plus méthodique, et qui permettrait mieux de saisir les idées générales qui ont dirigé les pédagogues allemands. Enfin, et surtout, je crois que, chemin faisant, M. Blum discute et disserte trop. Ce n'est pas que ses remarques ne soient presque toujours judicieuses, mais elles paraissent parfois un peu longues. Quand il compare ce qui se fait chez nous et ce qui se fait en Allemagne, il poursuit un parallèle que nous aurions fait aisément de nous-mêmes. Quand il développe une théorie générale, il lui arrive d'appuyer sur des matières où chez nous tout le monde est d'accord, et d'enfoncer — qu'il me pardonne l'expression — des portes ouvertes. Un exposé simple, clair, bien ordonné eût suffi et mieux fait notre affaire.

Tandis que notre enseignement secondaire des jeunes filles est l'œuvre de l'État, c'est de l'initiative privée qu'est sorti cet

enseignement en Allemagne. Chez nous, les couvents ont été longtemps en possession exclusive de l'éducation des jeunes filles; ils l'ont accaparée, rendant à peu près impossible la concurrence aux pensionnats laïques. Pour créer l'enseignement laïque des femmes, il a fallu que l'État se décidât à intervenir. Dans les pays protestants de l'Allemagne, au contraire, la société laïque s'est trouvée dans la nécessité de pourvoir elle-même à l'instruction féminine.

Il faut rendre justice aux chefs des pensionnats allemands : ils ont pris leur tâche à cœur et n'ont rien épargné pour en assurer les progrès. Ils ont fondé des revues pour étudier et discuter toutes les questions de méthodes et d'organisation. Ils ont institué des congrès annuels où ils se réunissent, confèrent ensemble, s'éclairent mutuellement, émettent des vœux et prennent des résolutions.

De ces congrès, le plus important a été celui de Weimar, en 1874, qui a formulé ce que l'on pourrait appeler la Charte de l'enseignement secondaire des jeunes filles. Un de leurs vœux les plus fréquemment renouvelés, c'est que l'État s'associe à l'enseignement des jeunes filles, le protège de son patronage et lui vienne en aide par des subventions, comme il fait pour les gymnases des jeunes gens. Quelques États ont répondu à cet appel, mais le plus important de tous, la Prusse, s'y est jusqu'ici refusé. En Prusse, les collèges de jeunes filles ne sont pour la plupart que des établissements municipaux ; leur budget est constitué par la rétribution scolaire des élèves et les subventions, assez modestes d'ailleurs, accordées par les villes.

Les collèges féminins allemands ont à leur tête, non pas, comme chez nous, des directrices, mais des directeurs. Outre l'idée généralement répandue, en Allemagne, de l'infériorité originelle de la femme, deux raisons expliquent cette différence : d'abord, les collèges d'outre-Rhin n'admettent jamais que des externes, et ainsi disparaissent les principales raisons qui rendent la direction d'une femme indispensable. Ensuite, et surtout, les Allemands ont voulu que le chef du pensionnat, chargé, de plus, de l'enseignement le plus élevé, justifiât son autorité par des titres universitaires de l'ordre le plus haut, qu'il fût docteur en théologie, en philosophie, ou en belles-lettres. Or, en Allemagne, l'ensei-

gnement supérieur n'est pas accessible aux femmes; les hommes seuls sont admis dans les universités.

La même raison qui n'a permis de choisir que des hommes pour directeurs exerce aussi son influence dans le choix des professeurs. Les femmes ne sont pas exclues de l'enseignement, elles peuvent, aussi bien que les hommes, être chargées des cours de l'enseignement inférieur comme de l'enseignement moyen; mais l'enseignement des deux années supérieures, celles qui terminent les études, est, à de très rares exceptions près, entièrement réservé à des professeurs masculins. Il en sera forcément de même jusqu'au jour où les universités s'ouvriront aux femmes, ou jusqu'au jour où seront organisées en Allemagne des écoles normales analogues à notre école de Sèvres.

J'ai dit que les collèges allemands ne recevaient que des externes; ils ne les reçoivent que pendant une moitié de la journée. Le collège s'ouvre à huit heures. Chaque cours dure cinquante minutes seulement, et jamais un cours ne suit un autre sans une pause de cinq minutes. Vers dix heures, il y a une récréation d'une demi-heure, durant laquelle les élèves font une petite collation. A midi quarante-cinq, tous les cours sont terminés; la journée classique est achevée. L'élève emporte seulement quelques devoirs qu'elle fera à la maison. Ainsi, les élèves ont à faire, deux fois par jour seulement, et non quatre, le trajet entre la maison et le collège; elles vivent régulièrement, durant toute une moitié de la journée, de la vie de famille, à côté de leurs parents.

Le cycle d'études, dans la majorité des collèges allemands, dure dix années, de six ans à seize. Quant aux matières de l'enseignement, la part faite aux sciences est généralement très faible; et ces sciences sont enseignées beaucoup plus au point de vue pratique qu'au point de vue théorique. De même, en histoire, ce sont beaucoup plus les faits qu'on prend soin de faire connaître aux jeunes filles, qu'on ne se soucie de leur présenter des considérations générales, philosophiques ou politiques. Point de cours de philosophie; on sait qu'en Allemagne la philosophie est considérée comme faisant partie de l'enseignement supérieur.

C'est ici la partie la plus critiquable pour nous du système adopté en Allemagne. Mais en procédant comme ils le font, les

Allemands ont su ce qu'ils faisaient; ils ont eu leurs raisons que leurs pédagogues ont longtemps exposées. C'est qu'à leurs yeux l'intelligence de la femme n'est pas faite pour les idées générales, pour les conceptions philosophiques, pour les théories scientifiques, abstraites. Son instruction doit garder un caractère toujours pratique; vouloir la pousser plus loin, c'est entreprendre une œuvre inutile et même dangereuse, c'est aussi méconnaître la nature et perdre son temps.

En revanche, les Allemands considèrent l'étude des langues et de leur mécanisme grammatical comme devant constituer le fond même de l'enseignement littéraire féminin. La gymnastique philologique leur apparaît comme l'exercice le plus propre à fortifier l'esprit des femmes et à l'assouplir. Autant que la langue maternelle, on apprend très sérieusement dans les collèges l'anglais et le français, le français surtout, langue appartenant à une autre famille, langue latine destinée à rendre à l'éducation des jeunes filles les services que rend l'étude du latin à celle des jeunes gens. On apprend ces langues beaucoup moins comme des langues vivantes, pour être en état de les parler, que comme des langues mortes pour se mettre en état de les lire, et plus encore, pour pénétrer, grâce à l'étude de la grammaire, à l'explication, et à de nombreux thèmes écrits, dans leur génie et le tour de leur construction. C'est d'ailleurs une opinion générale, parmi les pédagogues allemands, que, quelque soin que l'on prenne à l'école pour enseigner une langue, il est un seul moyen pour arriver à parler couramment cette langue, c'est d'aller passer une année au moins dans le pays où elle est la langue usuelle.

On punit très peu dans les collèges féminins allemands. La discipline, qui est dans les habitudes de la race, y rend le travail des maîtres facile; le mauvais point, la réprimande, l'avertissement donné par le directeur, sur le rapport du maître de la classe, suffisent à maintenir tout le monde dans le devoir. La comparution devant le conseil des professeurs, l'exclusion définitive, ces peines suprêmes ne figurent guère dans les règlements que comme une arme que l'on n'a pas besoin de faire sortir de l'arsenal.

On sait qu'il n'y a pas de prix dans l'éducation allemande. La fin de l'année est marquée par des examens, à la suite desquels des notes sont décernées. Quant aux compositions, elles sont

beaucoup moins fréquentes que chez nous, et voici comment on y procède. Les professeurs allemands ont remarqué que lorsque les compositions sont indiquées d'avance, l'amour-propre, très vif chez les jeunes filles, les pousse à se fatiguer outre mesure, à apprendre par cœur des cahiers entiers. Les élèves ne sont donc jamais prévenues qu'elles auront à composer, tel jour, sur une question d'histoire, de science ou de littérature; mais, de temps en temps, lorsqu'elles arrivent en classe, au lieu d'écouter la leçon ordinaire, un devoir leur est dicté, qu'elles ont à faire séance tenante. C'est là une méthode qui nous paraît excellente, et dont la pédagogie française pourrait faire son profit.

Enfin, car il me faut abréger, l'éducation des jeunes filles, aussi bien que celle des garçons, a partout en Allemagne un caractère national. L'école ne perd aucune occasion d'entretenir et d'exalter le sentiment patriotique. La fête de l'empereur, les grands anniversaires sont célébrés avec pompe, on y chante des psaumes et des hymnes patriotiques; un orateur y raconte les grands événements que la journée rappelle et y glorifie la grande patrie allemande. M. Blum se demande avec raison pourquoi nous n'en ferions pas autant en France, et pourquoi, par exemple, la fête de Jeanne d'Arc ne serait pas, aussi bien que l'anniversaire de la prise de la Bastille, un jour solennel, chaque année, dans tous nos lycées de jeunes filles ?

Dans tous les pays récemment annexés, l'Allemagne considère les collèges de jeunes filles comme aussi importants pour la « germanisation » que ceux des jeunes gens. L'État prussien, qui ne fait rien chez lui pour l'éducation secondaire des jeunes filles, procède tout autrement dans le Schleswig-Holstein; et l'empire ne néglige pas l'emploi de ce moyen dans l'Alsace-Lorraine. Sait-on combien il y a aujourd'hui, dans la seule Alsace, de collèges de jeunes fillles subventionnés, non seulement par les municipalités, mais aussi par l'État ? Il n'y en a pas moins de huit. Et combien, pendant ce temps, avons-nous de lycées et de collèges féminins de ce côté de la frontière, dans les départements de Meurthe-et-Moselle et des Vosges ? Le compte est vite fait, nous dit M. Blum, nous en avons — zéro.

*
* *

Poursuivant ses travaux sur la littérature dramatique, M. Petit de Julleville, professeur à la Sorbonne, auquel nous devions déjà d'intéressantes études sur les mystères et la comédie au moyen âge et à l'époque de la Renaissance, publie aujourd'hui le *Théâtre en France* (Armand Colin, éditeur). C'est une histoire complète du théâtre dans notre pays, depuis ses origines jusqu'à nos jours. Elle commence avec les premiers essais des Confrères de la Passion, et les joyeux Enfants Sans-Souci; on trouve aux dernières pages les noms de MM. Meilhac et Halévy et de Gondinet. Mais le XVIIe et le XVIIIe siècles tiennent la place principale et sont comme le fond du livre.

Est-il besoin de dire que Corneille, Racine et Molière sont les trois grandes admirations de l'auteur, et ont été étudiés par lui avec un soin particulier? Mais M. Petit de Julleville ne s'en est pas tenu aux maîtres; il a fait à côté d'eux une place, non seulement aux auteurs de second ordre, mais même à ceux du troisième et du quatrième: il n'a voulu oublier personne; je dirai presque volontiers qu'il a mis là trop de scrupule et de conscience; il a tenu à être trop complet. Dans une étude d'ensemble comme celle-ci, mieux eût valu sacrifier bon nombre de détails et porter toute la lumière sur les points essentiels. L'attention du lecteur serait moins dispersée, et l'impression définitive plus nette.

M. Petit de Julleville a éliminé volontairement de son travail toutes les questions relatives à ce que l'on pourrait appeler le côté extérieur du théâtre: la mise en scène, les décors, les costumes. Il s'est enfermé dans la question purement littéraire, se bornant à juger les pièces de théâtre d'après ce qu'elles nous offrent à la lecture. Il nous avertit loyalement de ce parti pris; et dès lors il ne nous reste plus qu'à l'accepter. Je crois pourtant qu'un chapitre au moins sur les transformations subies par la mise en scène eût été indispensable dans une histoire comme celle-ci. Il n'eût pas seulement satisfait notre curiosité, il eût aussi singulièrement aidé à l'intelligence même des œuvres dramatiques, aussi bien des tragédies classiques du XVIIe siècle que des drames romantiques ou bourgeois du nôtre.

M. Petit de Julleville a été sévère pour le théâtre de Voltaire, qu'il n'aime pas. Il a appuyé plus qu'il n'était besoin sur la médiocrité de ses ouvrages comiques, qui n'ont jamais été pour

lui qu'une distraction et un léger passe-temps. Voltaire s'est montré, d'ailleurs, assez souvent, en d'autres ouvrages, un railleur redoutable pour qu'on puisse lui passer quelques méchantes comédies.

Mais le poète tragique a trouvé grâce à peine aux yeux de M. de Julleville. S'il se plaçait, pour le juger, au point de vue du goût seulement, s'il se bornait à contester que *Mérope* ou même *Zaïre* méritent de prendre place parmi les chefs-d'œuvre immortels, à côté du *Cid*, d'*Athalie* ou d'*Andromaque*, je serais de son avis, et tout le monde en serait. S'il se bornait à constater que le style de Voltaire, parfois étincelant de vers superbes, est le plus souvent ou déclamatoire ou prosaïque, personne encore ne s'aviserait de protester. Là-dessus, nous sommes tous d'accord. L'excuse de Voltaire est que s'il n'était pas vraiment poète, personne ne l'était en son temps. Il a fallu la révolution romantique pour ressusciter la poésie en France.

Mais ce n'est pas seulement au point de vue du goût que se place M. Petit de Julleville. C'est une histoire qu'il s'est proposé d'écrire, et, comme historien, il ne me semble pas avoir rendu à Voltaire, auteur dramatique, la justice qui lui est due. C'est à Voltaire que la France doit d'avoir connu Shakspeare, il l'a le premier signalé et célébré; par ses imitations et ses adaptations, il nous a préparés à le comprendre, initiés à lui dans la mesure où la chose était possible alors. C'est bien là quelque chose déjà. Mais Voltaire a fait plus. Il a élargi et agrandi le domaine de la tragédie qui jusqu'à lui s'était à peu près exclusivement enfermée dans le cadre de l'antiquité. Il a écrit *Zaïre*, *Alzire*, *Tancrède*, *Mahomet*, *Adélaïde Du Guesclin*. A la tragédie classique du XVIIe siècle, où toute l'action se passe d'ordinaire ou dans les entr'actes ou dans la coulisse, il a fait succéder une action plus vive, plus animée et qu'il aime à porter devant les yeux mêmes du spectateur. Il a multiplié les incidents et les coups de théâtre; il a cherché à parler aux yeux du public aussi bien qu'à ses oreilles; il a donné à la mise en scène une importance jusqu'alors inconnue. Si le théâtre a été débarrassé des spectateurs qui l'encombraient; si la vérité historique s'est, dans la mesure du possible, introduite dans les décors et dans les costumes, c'est à Voltaire plus qu'à tout autre que nous le devons.

Dans l'art dramatique, aussi bien que partout ailleurs, Voltaire apparait comme un novateur, comme un révolutionnaire, et un révolutionnaire dont l'entreprise a réussi. Tout ce qu'il a esssayé de faire s'est depuis entièrement réalisé. Son sort est celui de tous les novateurs, destinés à être bientôt dépassés par leurs disciples, qui n'ont plus à vaincre les mêmes résistances. Son théâtre est un théâtre de transition et il en porte la peine. Il n'est plus la tragédie calme et régulière du XVIIe siècle ; il n'est pas davantage le drame tout à fait franc et indépendant. Il a un pied encore dans le passé, et un autre déjà dans l'avenir. S'il a ébloui les contemporains par ce qu'il apportait de nouveau, il nous blesse aujourd'hui par ce qu'il garde encore des anciennes conventions. Mais, si Voltaire n'était pas venu, est-il sûr qu'un autre eût fait son œuvre et l'eût faite aussi bien? Tout ce que la tragédie classique pouvait donner, elle l'avait donné. Il était temps qu'une nouvelle forme de l'art apparût pour rendre la vie au théâtre, et nul autant que lui n'a préparé la voie. Voilà ce qu'un historien n'avait pas le droit d'oublier, et j'en veux à M. Petit de Julleville de ne l'avoir pas suffisamment mis en lumière.

Et, de même, il ne me semble pas qu'il ait suffisamment rendu justice à Marivaux. Il l'a loué sans doute, mais pas assez, à mon gré. Je vois bien les défauts de Marivaux, sa préciosité, sa subtilité un peu exagérée, son abus du bel esprit dans certains dialogues. Mais n'est-ce rien que d'avoir créé un genre et d'y être resté maître, même après que tant d'autres s'y sont exercés?

Il y a dans Marivaux bien autre chose que du marivaudage; aucun psychologue n'a été plus pénétrant, et j'irai jusqu'à dire plus personnel que lui. Aucun n'a mieux démêlé toutes les fines nuances des sentiments de l'amour et n'a mieux éclairé tous les recoins du cœur humain, du cœur féminin surtout. Aucun n'a discerné avec une intelligence plus fine et exposé avec un art plus savant toutes les gradations de ces mouvements intérieurs qui commencent par une inclination vague, ignorée de celui-là même qui l'éprouve, jusqu'à ce qu'ils se soient transformés en une passion qui envahit l'âme tout entière et éclate enfin. Les incidents sont bien peu de chose ; mais qu'importe,

si l'être moral et sensible se manifeste tout entier à nos yeux! N'est-ce pas là le plaisir le plus délicat de l'esprit et le véritable intérêt dramatique? Le théâtre de Marivaux reste, après un siècle et demi bientôt, aussi vivant, aussi jeune qu'il l'était à son apparition même. On ne se lasse pas de l'applaudir, chaque fois qu'il trouve des interprètes dignes de lui. Quelque estime où soit aujourd'hui le nom de Marivaux, c'est ma conviction qu'on ne lui a pas fait encore, dans notre littérature, la place qu'il mérite. C'est bien près de Racine que la sienne pourrait être assignée.

M. Petit de Julleville a été particulièrement dur pour Beaumarchais. Il n'aime ni sa personne, que je lui abandonne, ni le tour de son esprit, ni son style, ni le caractère philosophique et social de son œuvre. C'est son droit assurément. Le *Barbier de Séville* n'est guère à ses yeux qu'une farce de la comédie italienne, et quant au *Mariage de Figaro*, il le trouve vide d'action autant que peu moral, et sans le moindre intérêt dramatique, aussi mal composé qu'en dehors de toute vraisemblance. S'il réussit encore de notre temps, c'est que Beaumarchais a su deviner par avance les goûts du XIXe siècle. Hé! il se peut que le *Mariage de Figaro* ait tous les défauts que lui attribue libéralement M. de Julleville. Vide d'action ou non, mal composé ou non, il est une seule chose certaine, c'est qu'il est prodigieusement amusant, c'est qu'il a, d'un bout à l'autre, un mouvement endiablé et qui emporte tout. Je défie bien M. de Julleville lui-même, quand il ira le voir jouer, d'y laisser languir son attention seulement une seconde. Il se peut que Figaro abuse des tirades, mais ces tirades-là n'ennuient point le public, non, je l'en assure, pas même le fameux monologue du cinquième acte, quoi qu'il en dise! La langue de Beaumarchais est-elle taillée à facettes, laborieuse, pleine de mots qui ne font pas corps avec l'ouvrage, tourmentée et prétentieuse? — Peut-être. Mais, en tout cas, c'est une langue singulièrement alerte, vive, sonore et cinglante, une vraie langue de théâtre et qui n'est pas à la portée du premier rhétoricien venu.

J'aurais bien encore quelques petites chicanes littéraires à chercher à M. de Julleville, à propos du théâtre de Victor Hugo, à propos de celui d'Émile Augier, à propos de celui de Labiche:

mais je m'arrête. Mon plus grand regret, c'est qu'il manque à son histoire un chapitre de conclusion. J'aurais voulu qu'en finissant, il prît soin de nous résumer son livre, de bien marquer en quelques traits les transformations principales qu'a subies notre théâtre tragique ou comique, durant trois siècles. Ainsi on eût pu bien suivre l'évolution du génie et du goût français et de la société française elle-même. Tel qu'il est, son ouvrage n'en est pas moins intéressant et instructif; il abonde en renseignements utiles, malgré quelques légères inexactitudes çà et là. Il sera lu avec profit par la jeunesse à laquelle il est destiné.



Études et étudiants, tel est le titre du nouveau volume de M. Ernest Lavisse (librairie Armand Colin). Il est composé d'articles publiés en des revues ou des journaux, d'allocutions prononcées en différentes occasions, particulièrement à des cérémonies de la Sorbonne, ou à des fêtes de l'Association des étudiants. Il n'en a pas moins son unité, autant par le voisinage des sujets que par l'esprit qui anime ces morceaux divers. Cet esprit commun, c'est que l'intérêt de la patrie ne se sépare pas de ceux de l'éducation, et que la pensée de tous, maîtres et élèves, doit être le relèvement de la France vaincue.

M. Lavisse appartient, par ses fonctions, à l'enseignement supérieur, et le public auquel il s'adresse est la jeunesse de nos universités; mais ses conseils s'adressent bien à tous, maîtres et élèves de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire, membres de la grande famille universitaire. L'œuvre à laquelle ils sont associés est la même ici ou là; tous poursuivent le même but, tous ont besoin pour réussir d'unir leurs efforts; tous liront son livre avec le même profit.

Je signale particulièrement les allocutions prononcées par M. Lavisse. C'est, à mon avis, la partie excellente du volume. J'ai dit allocution et non pas discours, car M. Lavisse a l'horreur de la pompe et de la solennité. Le ton qu'il aime à prendre est celui de la causerie familière, de la conversation, qui, selon le sujet, monte ou descend sans effort, toujours aisé, naturel et simple. Et cette simplicité, sans forcer le ton et

sans déclamer, sait au besoin s'élever à la haute éloquence par la noblesse de la pensée et la sincérité communicative de l'émotion. Peut-être bien est-ce là la vraie éloquence française. Le langage que parle M. Lavisse à la jeunesse est celui qu'elle est le plus disposée à comprendre, un langage viril, toujours préoccupé d'éveiller en elle, avec le bon sens pratique et la sagesse, sans lesquels ici-bas rien ne peut réussir, le sentiment du devoir et des responsabilités qu'impose la vie.

Je voudrais, pour donner une idée de la manière de M. Lavisse, mettre sous les yeux des lecteurs un fragment de l'un de ses discours. J'emprunte ce passage à l'allocution prononcée au banquet de Meudon, à la fête des Écoles de cette année. Il y avait là, à côté des Français, des représentants de la plupart des universités de l'Europe. Devant cet auditoire venu de tous les points de l'horizon, l'orateur s'est bien gardé de développer ces lieux communs de cosmopolitisme et d'amour vague de l'humanité qui, en ce siècle, ont fait tant de mal à notre pays. C'est, au contraire, l'amour de la patrie qu'il recommande à tous, mais aussi le respect de la patrie des autres :

« Messieurs, a-t-il dit, notre siècle a fait des nations. Il a créé ou ressuscité la Grèce, la Belgique, l'Italie, la Hongrie, l'Allemagne, la Roumanie, la Serbie, la Bulgarie, les républiques d'Amérique. Voilà son office principal, sa marque distinctive, son originalité, sa gloire. Le cosmopolitisme, comme on l'entendait autrefois, s'il essayait de se redresser, serait, à la minute, renversé par le souffle de toutes ces poitrines de peuples.

» Messieurs les étudiants étrangers, aimez donc vos patries comme nous aimons la nôtre. Dans la grande incertitude où nous laissent la science et la philosophie sur toutes les questions vitales, l'activité humaine risquerait de dépérir si elle n'avait un objet immédiat, visible, tangible. Je sais bien que si je retirais de moi-même certains sentiments et certaines idées, l'amour du sol natal, le long souvenir des ancêtres, la joie de retrouver mon âme dans leurs pensées et dans leurs actions, dans leur histoire et dans leur légende; si je ne me sentais partie d'un tout, dont l'origine est perdue dans la brume et dont l'avenir est indéfini; si je ne tressaillais pas au chant

d'un hymne national; si je n'avais pas pour le drapeau le culte d'un païen pour une idole, qui veut de l'encens et, à de certains jours, des hécatombes; si l'oubli se faisait en moi de nos douleurs nationales, vraiment je ne saurais plus ce que je suis ni ce que je fais en ce monde. Je perdrais la principale raison de vivre.

» Quel est donc le grand problème du temps où vous vivez ? C'est la conciliation des droits immédiats et clairs des patries avec les droits plus vagues, mais supérieurs, de l'humanité.

» Pour opérer cette conciliation, ne comptez pas trop sur la science : les mathématiques, la physique et la chimie sont les aides de camp des ministres de la guerre. N'espérez pas même en la philosophie : elle enseigne que les faibles n'ont pas le droit de vivre. La doctrine dont il faut que vous soyez les apôtres se peut exprimer en deux mots : Chaque patrie doit le respect à toutes les patries. Partout où les hommes consentent à vivre ensemble, sous les mêmes lois, avec les mêmes sentiments et les mêmes passions, cette existence collective est légitime, elle est auguste, elle est sacrée, elle est inviolable. Jeunes gens, vous ferez demain l'opinion du monde; au monde qui hésite entre les vieilles idées et les nouvelles, où les phénomènes de l'antique barbarie se confondent dans une étrange expérience avec les progrès merveilleux de la civilisation, donnez ce dogme : Le plus grand crime contre l'humanité, c'est de tuer une nation ou de la mutiler. Prenez l'horreur de ce crime; souffrez des souffrances des victimes. »

Charles BIGOT.

---

achève le travail du cerveau. Apprendre un métier, non par routine, mais d'après des procédés rigoureusement démontrés, devient une science qui a sa noblesse. Joindre la théorie de sa profession à la pratique que l'on a acquise dans l'atelier scolaire, c'est aujourd'hui monter, loin de baisser, dans l'estime générale.

» Tout bon élève qui a conquis son certificat et qui pourrait un jour aspirer au brevet élémentaire et même supérieur, n'ira pas systématiquement, pour imiter ses condisciples, encombrer la carrière de l'enseignement et souvent s'exposer à des désillusions et à des mécomptes. Grâce aux voies qui lui sont désormais ouvertes, il trouvera l'emploi de son intelligence et de son activité dans l'exercice d'un art mécanique. Formé par des ouvriers modèles, — qui sont aussi des professeurs modèles, — il deviendra à son tour un de ces ouvriers supérieurs, en qui le goût le dispute au faire, à l'habileté, à la promptitude de l'exécution.

» Au lieu de végéter dans une fonction subalterne, de devenir peut-être un envieux et un mécontent, de jouer les personnages d'un comparse chagrin que les rôles en vedette dédaignent et refoulent au fond de la scène, au lieu de s'exposer à courber le front et à plier l'échine, il jouira d'une aisance et d'une indépendance bien à lui. Le maniement d'un outil lui aura donné le légitime contentement de marquer chaque jour de son existence par une œuvre utile à la société et à lui-même. »

TROIS MONOGRAPHIES LITTÉRAIRES : LA CHANSON DE ROLAND, JOINVILLE, MONTAIGNE, par M. *Félix Hémon*. Paris, Ch. Delagrave, 1889. — « L'estude des livres, c'est un mouvement languissant et faible, qui n'eschauffe point : là où la conférence apprend et exerce en un coup. » Ainsi parle Montaigne, avec son grand sens où perce un peu son amour du laisser vivre, — et c'est M. Félix Hémon qui le cite. La qualité essentielle des trois petits volumes que vient de publier l'éditeur Delagrave, c'est qu'ils ne sont pas autre chose que des « *conférences* », des conversations sérieuses et doctes comme il convient, mais d'où la grâce aimable, l'ironie légère et la chaleur communicative ne sont pas absentes. Une érudition profonde s'attaquant aux problèmes les plus délicats de notre littérature pour en donner une solution généralement juste, mesurée et fine, s'unit dans ces brèves études à une élégante concision, toujours présente lors même que le critique semble s'abandonner en quelque sorte à son sujet qui le domine. De là d'intimes qualités de mouvement qui donnent à cette suite de dissertations l'animation de la parole et sa couleur.

Ces monographies recevront sans nul doute du public universitaire l'accueil qu'il a fait précédemment aux éditions de Corneille que M. F. Hémon a publiées. La même sûreté de méthode, la même étendue de connaissances, la même exposition vivante s'y retrouvent, d'où se dégage le même intérêt. Mais, comme elles embrassent

davantage, nos grands écrivains s'y trouvent éclairés d'une lumière plus vive, et les divers aspects de leur physionomie, les états successifs de leur esprit nous apparaissent dans toute leur originalité. L'étude sur Montaigne est un modèle à ce point de vue. Que l'on jette un regard sur ce qui a paru de ce « *Cours de littérature à l'usage des examens* », et l'on verra qu'il est impossible de refuser à l'auteur cette consciencieuse sagesse dont il parle dans son modeste avertissement : « Quel que soit l'avenir de cette entreprise, dit-il, on reconnaîtra, nous l'espérons, qu'elle n'a pas été commencée à la légère, ni hâtivement poursuivie. Nous croyons qu'elle sera utile; mais nous sommes certain qu'elle paraîtra toujours sérieuse. » Ce n'est point, à coup sûr, le seul mérite des publications de M. F. Hémon, mais il est incontestable, et de telle valeur que l'on comprend aisément qu'il puisse un instant faire oublier les autres.

Jusqu'ici, les candidats aux examens universitaires de tous les degrés n'avaient à leur disposition que des manuels d'une sécheresse indigeste ou des études spéciales, trop longues souvent, trop coûteuses toujours, parfois difficilement accessibles, disséminées qu'elles sont dans les bibliothèques ou dans les revues. Ces monographies, où le travail des critiques les plus éminents se trouve condensé avec une méthode originale, rendra un réel service aux étudiants de tous ordres. Elles sont éminemment pratiques. Chacune d'elles est un recueil de dissertations savantes traitées sous cette forme agréable et bien française qui est celle de M. Félix Hémon. Ces dissertations juxtaposées sont reliées entre elles par une sorte de lien caché, qui constitue l'unité même du livre et fait se détacher de ces études successives la figure de l'écrivain, avec ses qualités les plus hautes d'art et de moralité.

Avec un légitime souci de la vérité historique et littéraire, l'auteur a pris soin de replacer très exactement dans son milieu l'auteur dont il s'occupe, et ce n'est pas la partie la moins intéressante de ces monographies que le tableau de la société française à l'époque de l'auteur inconnu de la *Chanson de Roland*, au temps de Joinville et de Montaigne. L'exposition y gagne une vie plus intense, en même temps que s'expliquent plus naturellement les œuvres et les systèmes. Chacune des parties de ce cours forme ainsi un tout bien ordonné, et se relie aux autres « par des études sommaires consacrées à l'histoire des différents genres, de façon qu'aucun écrivain d'un vrai mérite ne soit omis et que l'ensemble de la littérature française apparaisse clairement aux yeux ». Nous pouvons dès lors suivre sans peine l'évolution de la langue et des doctrines. Sans doute, ces résumés en quelques pages de l'épopée, de l'histoire et de la philosophie morale en France conduisent, par leur brièveté même, à des jugements parfois trop absolus, mais ils suffisent à nous montrer les progrès de l'esprit humain. auxquels les progrès mêmes de l'esprit français n'ont pas été inutiles.

Telle est la valeur de ce cours dans son ensemble. Les trois monographies publiées nous font bien augurer de celles qui les suivront. Peut-être y aurait-il à apporter quelques modifications, d'ailleurs peu importantes, dans les prochaines éditions du Roland et de Joinville. Pour conserver à nos auteurs leur saveur originale et permettre de suivre les progrès de notre idiome, il eût été préférable de donner le texte exact des citations; rien n'empêcherait d'ailleurs de mettre au bas des pages la traduction littérale de ces textes pour ne point dérouter les lecteurs peu exercés. La même remarque s'applique aux textes latins, qu'il serait préférable de citer dans la langue originale, en les traduisant en note.

Il est évident, d'autre part, que la restitution du texte exact du Roland et de Joinville nécessitera une place plus considérable pour l'étude grammaticale de ces textes; cela ne pourra, d'ailleurs, que compléter utilement ces monographies. Les candidats à la licence et à l'agrégation de grammaire ne s'en plaindront point.

Une remarque dernière. La bibliographie de ce cours est en général assez complète; nous relevons cependant un oubli dans l'appareil critique de la Chanson de Roland. Parmi les éditions, il en est une originale, celle de M. Edmund Stengel (1878), reproduction exacte (sauf des incorrections de lecture) du manuscrit d'Oxford. M. Hémon ne l'a point citée, bien qu'elle existe en double exemplaire, l'un photographique, l'autre typographique. Ce dernier est précédé d'une préface assez curieuse donnant sur l'état du manuscrit des renseignements qui nous permettent de reconstituer en partie la vie du « jongleur » qui en était propriétaire. Le parchemin est de qualité médiocre, les feuilles de petit format, l'écriture peu soignée, le texte souvent incorrect; tout cela porte à penser que le manuscrit fut l'œuvre et la propriété d'un trouvère de basse condition. D'anciennes marques de sang, et, à ce qu'il semble, les traces d'un repas sur la feuille 71, *b*, offrent assez de points de repère pour se représenter l'histoire du jongleur qui, pour son débit, se servait de cette copie de la chanson. A défaut de documents précis sur Turold, ceux que l'on vient de rappeler pourraient être de quelque intérêt.

Quoi qu'il en soit, cette nouvelle publication est telle que nous devions l'attendre, et du talent très délicatement consciencieux de M. F. Hémon et de ses collaborateurs, et des bons soins de la maison Delagrave. Ces monographies, utiles à un grand nombre, feront honneur à l'auteur et à l'éditeur, et sont, d'ores et déjà, la base d'un monument élevé à la plus grande gloire des lettres françaises.

Albert Lion.

Revue de Famille, publication hebdomadaire paraissant sous la direction de M. *Jules Simon*. — Par son titre même, la *Revue de famille* fait déjà connaître le but que se proposait M. Jules Simon en la fondant, et, en assurant à M. J. Simon leur concours, tant d'écrivains illustres qu'il s'était dès l'abord adjoints.

Contribuer au relèvement de la France par la restauration des mœurs, voilà la tâche qu'elle poursuit.

Certes M. J. Simon n'est pas de ceux qui s'en vont criant à la décadence. Non seulement il rappelle avec une fierté patriotique les progrès que fait depuis quinze ans et plus la France militaire, commerciale, financière, industrielle, mais encore il n'a garde de penser que la France morale soit inférieure de nos jours à ce qu'elle était sous ce second empire dont lui-même, par le livre et par la parole, combattit, non moins en philosophe qu'en homme politique, l'esprit foncièrement corrupteur. Aussi bien ce n'est pas la France seule que menace le mal auquel il cherche un remède, c'est l'Europe entière, c'est le monde civilisé. Mais ne nous comparons ni à nos aînés ni à tel ou tel autre peuple : repassons en nous-mêmes l'histoire de notre pays durant ces dernières années, et, si nous éprouvons un orgueil bien légitime à constater le prodigieux accroissement de nos ressources et de nos forces, il faudra bien nous avouer que notre régénération morale exige encore bien des efforts pour être mise au niveau de notre réfection matérielle.

C'est en fortifiant les vertus domestiques que M. J. Simon veut collaborer à cette grande œuvre. Pour ranimer le sentiment de la famille partout où il risque de s'affaiblir, pour la rendre encore plus chère et sacrée dans tous les foyers où s'en conserve le culte, M. J. Simon a pris la plume avec une ardeur généreuse, avec une vaillante confiance; pour la défendre contre ceux qui l'attaquent, ce vétéran livre ce qu'il appelle son dernier combat.

Y a-t-il témérité à compter sur la victoire? Parmi les collaborateurs eux-mêmes de sa Revue, il en est au moins un qui semble le penser. Dans un article sur la *Famille moderne*, que publie la première livraison, M. A. Dumas, signalant lui aussi l'altération du sentiment familial, déclare ne voir moyen de guérir ce qu'il ne veut bien d'ailleurs nommer un mal que par déférence pour son confrère et maître. A ce relâchement de l'esprit et des vertus de famille, il assigne pour cause je ne sais quel instinct d'une évolution fatale. Il y voit le symptôme, ou, pour mieux dire, la préparation d'un nouvel état social conforme à ces tendances de la société contemporaine qui depuis cent ans ont transformé le monde des idées. L'humanité ne devant plus former tôt ou tard qu'une seule famille, c'est pour obtenir plus vite ce résultat que l'homme commence par « s'affranchir de la famille personnelle qui l'asservit », en attendant qu' « il se dégage de la patrie, qui le limite ». Cette évolution, il la proclame nécessaire, et, par conséquent, légitime. Si elle est nécessaire, comment y résister? Si elle est légitime, pourquoi la combattre?

Mettre en lumière les difficultés que la *Revue de famille* avait à résoudre, en éclairer tout d'abord et les lecteurs sur l'importance des questions qu'elle se pose et les collaborateurs, s'il en était besoin, sur la gravité de leur tâche, c'était encore en bien mériter. Tout en

contestant l'utilité d'une œuvre que son théâtre a servie avec tant d'éclat, M. A. Dumas en démontre mieux que personne la nécessité à tous ceux qui ne croient ni si prochain ni peut-être inéluctable l'avènement de la nouvelle ère, et qui, se défiant d'un humanitarisme chimérique aussi bien qu'un individualisme subversif, considèrent l'éducation qu'inspire la piété familiale comme éminemment propre à seconder, en ce qu'elles ont de plus recommandable, les aspirations de notre âge vers la liberté de chacun et la fraternité de tous.

M. J. Simon n'a pas répondu par un article à l'article de M. A. Dumas : il y répond par la Revue toute entière, où lui-même traite, chacun à son heure, les sujets d'ordre divers qui se rapportent à la famille. Pour nous aider à élever nos enfants, ce maître de la pédagogie et de la morale se fait notre éducateur. Il s'excuse de cette prétention, il la qualifie lui-même d'insolente; mais comme il sait la justifier par le prix de ses conseils! comme il en sauve l' « insolent » par le tact avec lequel il nous morigène, par sa bonne grâce et sa bonne humeur, par tout ce que son éloquence a d'amabilité familière, de charme insinuant et de cordiale tendresse! Dieu, patrie, liberté, discipline domestique et culture de la conscience, le lycée et la caserne, l'éducation des filles et le mariage, les devoirs de la vie privée et ceux de la vie publique, sur tant de questions auxquelles sa vie tout entière a été appliquée, il donne, tour à tour philosophe, homme d'Etat, professeur, directeur d'âmes laïque, des leçons qui, se faisant écouter pour leur sagesse, se font aimer pour leur agrément.

On peut n'être pas toujours d'accord avec lui, le trouver par exemple bien sévère aux mesures par lesquelles notre société contemporaine achève sa sécularisation. Ce que la politique anticléricale a eu parfois de vexatoire ne le rend pas indulgent au « cléricalisme »; mais si d'autres, feignant de ne combattre que les empiétements du clergé sur le domaine de l'État, visaient en réalité la religion elle-même, peut-être, défendant la religion, ne s'est-il pas assez gardé, quant à lui, de prendre sous son patronage quelques doléances suspectes du parti clérical. Au surplus, ceux qui, comme nous, partagent son horreur pour toute atteinte à la liberté de conscience, pour tout ce qui peut, de si loin que ce soit, avoir l'air de la persécution, rendent un respectueux hommage, même en se séparant de lui sur certains points, au libéralisme qui l'anime, à ce libéralisme noble, élevé, vraiment philosophe, qui n'a jamais cessé d'inspirer ses actes aussi bien que ses discours, et qui est l'honneur de sa carrière comme il en fait la belle unité.

Les articles de M. J. Simon, par lesquels s'ouvre chaque livraison de la Revue, sont ce qu'elle offre à ses lecteurs de plus substantiel. Je ne veux pas dire de moins agréable : ces articles n'ont rien qui ressemblent à des dissertations métaphysiques; M. J. Simon ne dogmatise pas, il cause, il veut être aimable, lui-même en fait l'aveu, et

il est de ceux qui n'ont pas besoin de le vouloir pour l'être, de ceux, plus rares encore, qui le sont même en le voulant.

Autour de lui la *Revue de famille* réunit des écrivains qui, se consacrant à la même tâche, y collaborent chacun à sa façon, — conteurs, poètes, critiques d'art ou de littérature, chroniqueurs, — ne perdant pas de vue, sous quelque forme qu'ils s'adressent au public, leur but d'éducation morale, mais n'oubliant pas non plus que, pour travailler avec succès à l'œuvre commune, leur premier devoir est d'être intéressants, et même, sans en rougir, amusants. Beaucoup moins de philosophes que de romanciers, c'est un des articles du programme que le directeur de la Revue a tracé tout d'abord, et ce philosophe mesure discrètement sa place à la philosophie, si attrayante que, pour son compte, il sache la rendre.

La *Revue de famille* mérite son titre, non seulement pour aborder tour à tour les questions de tout genre qui intéressent directement la famille, mais encore pour lui fournir un répertoire varié d'honnêtes lectures. Elle s'intitule une œuvre de revanche contre les mauvais livres. Les « bons livres » confondent trop souvent la décence avec la platitude et la banalité; il y a peu de mérite pour l'auteur, aucun profit pour le public, quand, par crainte d'être « mauvais », on se résigne à être insignifiant. Pour être vraiment « bon », un livre doit être vrai; nous ajouterons même qu'il doit être bien fait. L'ouvrage dans lequel nous ne trouvons ni talent, sous prétexte que les bonnes intentions en dispensent, ni vérité, sous prétexte qu'il faut arranger la vie à souhait pour la délectation des âmes pures, un tel ouvrage n'est pas plus moral, dans l'acception supérieure du mot, qu'il n'est vrai, et n'a pas plus de valeur comme instrument d'éducation que comme œuvre d'art. Si l'art peut se dire en un certain sens indépendant de la morale (encore pensons-nous qu'il y a peu de philosophie à en juger de la sorte), la morale peut se concilier avec l'art sans lui faire aucun sacrifice comme sans lui imposer aucune déchéance. C'est ce que la Revue n'ignore point. Elle met au service de la famille le concours d'écrivains qu'il suffit de nommer, la plupart naturellement désignés pour s'associer à son œuvre par le caractère de leur talent, par leur constant souci de l'éducation et de l'hygiène sociale, quelques-uns dont une moralité superficielle s'étonnerait peut-être de voir figurer le nom dans une publication de ce genre, mais à qui leur noble préoccupation des choses de la conscience et la délicatesse de leur tact psychologique y assuraient une place, d'autres enfin qui, sur les sujets les plus divers dont s'entretiennent les salons ou les cercles, savent se faire écouter de tout le monde sans craindre d'être entendus de personne.

Parmi les romans déjà parus, nous citerons l'*Escalier sentimental* par le regretté L. Ulbach, qui, pendant sa dernière année, a consacré à la *Revue de famille*, soit pour y écrire lui-même, soit pour la diriger avec M. J. Simon, la meilleure part d'une intelligence que l'approche

de la mort laissait aussi vive, d'une activité qu'elle tournait de plus en plus vers les choses sérieuses; *la Seconde mère* et *l'Avenir d'Aline* par Mme H. Gréville, *Strass et Diamants* par M. Léon de Tinseau, *la Confession d'un père* par M. V. Fournel, *Péri en mer* par M. G. Toudouze, etc., etc.; parmi les récits et nouvelles, signalons *le Convalescent* par M. Coppée, *Déception précoce* et *Vengeance d'enfant* par M. Bourget, *Deux pèlerins* par M. Sacher-Masoch, *le Plat d'argent* par M. Theuriet, *le Ménage Laurent* par M. Manuel, *le Tabac de mon oncle Jacques* par M. Rod, *Frère Richard* et *A la frontière* par M. A. France, *les Cahiers de Jeannine* par M. J. Normand, *Guignol* par M. L. Haléry, *le Vampire* par le général Tcheng-Ki-Tong, etc., etc.

Ces titres indiquent assez que la Revue fait leur part à toutes les formes du conte ou du roman, et ces noms, qu'elle s'est attaché dès le début beaucoup de nos bons romanciers, presque tous nos meilleurs conteurs. Certains l'accuseraient-ils de trop accorder à un genre frivole? nous leur montrerions la signature d'un Eugène Manuel, et si d'autres soupçonnaient dans ces récits quelque ennuyeuse leçon, il suffirait de répondre que les Ludovic Halévy et les Anatole France ont assez d'esprit pour en donner à la morale elle-même.

Peu de poésies : plusieurs des poètes qui ont promis leur concours manquent encore à l'appel. M. Manuel doit, nous semble-t-il, à la Revue un de ces poèmes du foyer, aussi délicats par l'inspiration que distingués par la facture, M. Coppée une de ces scènes dramatiques ou de ces pieuses légendes dans lesquelles le versificateur prestigieux est en même temps un poète exquis, M. Sully Prudhomme une de ces élégies discrètes et pénétrantes où son âme subtile exhale de si fines tendresses.

Pour donner une idée du soin que la *Revue de famille* met à varier ses matières, nous indiquerons au hasard les *Associations d'étudiants*, par M. E. Lavisse; *Souvenirs de l'École de Rome*, par M. H. Maréchal; *Louis Desnoyers*, par M. Ph. Audebrand; l'*Empereur Frédéric III*, par Sylvanecte; *Une page inédite de M. Thiers*, par le vicomte de Spoelberch; *Un théâtre de marionnettes il y a deux mille ans*, par M. P. Bonnefon; le *Genre anglais*, par M. P. de Montloviers; *Psychologie d'une Première*, par M. E. Faguet; l'*Observatoire de Nice*, par M. Perrotin; les *Imaginations des enfants*, par M. Fr. Sarcey; l'*Enfance de Gœthe*, par M. Rod; la *Moralité en politique*, par M. Fr. Bouillier; *Une nuit de l'année 1789*, par M. G. Depping; *Comment on crée un salon*, par M. L. Percy, etc., etc.

Chaque livraison renferme une chronique de M. Henry Fouquier, « un de nos premiers chroniqueurs », dit la Revue dans son annonce, pour ne pas désobliger les autres, « sinon le premier », ajoute-t-elle, comme si elle pouvait craindre d'être dupe de sa modestie. M. Fouquier dit avec sens, avec esprit, son mot sur toute chose, passe galamment de la triple alliance à la toilette de Mme ***, de l'Académie française au *Chat Noir*, et, sans qu'aucune transition lui semble nécessaire, du « boulangisme » à la question des « forains ». —

Tous les mois, M. Ch. Benoist, dans ses *Causeries littéraires*, apprécie les livres nouveaux avec une sûreté de jugement que relève la vivacité du goût. — M. Paul Rouaix, dont quatre remarquables articles ont paru ces derniers mois sur l'Exposition, tient le public au courant de tout ce qui touche aux arts. — Enfin chaque numéro se termine par un bulletin financier; M. Sincère, qui le rédige, n'enrichit pas ses lecteurs par de mirifiques spéculations (tant d'autres confrères s'en chargent!), il se contente de justifier son pseudonyme en leur donnant de sages avis.

La *Revue de famille*, dans les six tomes qui en sont déjà parus, a pleinement justifié son titre, et tenu ses promesses. En nous félicitant que l'occasion nous ait été offerte de la recommander ici, nous souhaitons à son œuvre tout le succès qu'elle mérite pour le plus grand bien de l'éducation publique.

Georges PELLISSIER.

PSYCHOLOGIE, MORALE, ÉDUCATION, *traité complet sous forme de sujets à traiter, plans détaillés, modèles de développements, conseils pratiques pour la composition*, par *A. Jacquet*. 1 vol. in-8° de 270 pages, Paris, Foucart, éditeur. — Le titre de l'ouvrage de M. Jacquet en indique très exactement le caractère : c'est un recueil de sujets de composition, quelques-uns simplement proposés, les autres développés, soit complètement et dans les dimensions ordinaires d'un devoir d'élève, soit succinctement sous forme de plan.

L'originalité de ce travail consiste en ceci, que ces divers sujets sont choisis et coordonnés de façon à présenter un cours complet de psychologie, de morale et d'éducation. Et, en effet, toutes les questions, ou à peu près, sont abordées tour à tour, mais elles le sont nécessairement sans ampleur, sous une forme un peu étriquée, avec le parti pris évident de ne pas dépasser l'intelligence d'un écolier de moyenne force.

Nous n'avons pas grand goût, avouons-le, pour ces sortes d'ouvrages qui rappellent les répertoires de lieux communs des rhéteurs antiques; tout y est trop ramené à la préoccupation étroite de la préparation aux examens, à la recherche de moyens presque mécaniques et de petites recettes pour se tirer honorablement d'affaire au grand jour des épreuves écrites.

L'essai de M. Jacquet n'en mérite pas moins notre attention. Professeur de seconde au lycée Henri IV, écrivain élégant que l'Académie française a couronné, professeur de morale au cours de l'Hôtel de Ville, il a parfaitement réussi à atteindre le but modeste qu'il s'était proposé, offrir un guide sûr et utile aux innombrables aspirants et aspirantes qui encombrent les abords du brevet supérieur, des divers certificats primaires, des examens de l'enseignement secondaire spécial, de l'enseignement secondaire des jeunes filles et même de la deuxième partie du baccalauréat ès lettres. Dans un temps qui a vu fonder tant de certificats, on serait mal venu à se plaindre que la pour-

suite des diplômes devienne pour les intéressés une grande affaire et que des auteurs complaisants se présentent pour faciliter la tâche aux candidats. Dans le cadre restreint que M. Jacquet s'est imposé, sa pensée du moins est toujours correcte, sa doctrine pure et élevée. On lira avec profit les conseils pratiques pour la composition qui servent d'introduction au livre. Et les maîtres eux-mêmes auront plaisir à consulter un ouvrage où ils trouveront tout au moins une riche et précieuse collection de sujets et de textes.

G. C.

DE OPERA SCHOLASTICA FRATRUM VITAE COMMUNIS IN NEDERLANDIA. (De l'œuvre scolaire des Frères de la Vie commune aux Pays-Bas), par *G. Bonet-Maury*, docteur ès lettres. Paris, 1889, L. Cerf, in-8° de 100 pages. — Nous extrayons de l'opuscule latin de notre collaborateur les passages suivants, qui pourront intéresser les amateurs d'histoire de l'éducation au moyen âge en complétant les données de l'article *Hiéronymites*, dans le Dictionnaire de Pédagogie de M. F. Buisson.

Il faut distinguer trois époques dans l'histoire de cette Association enseignante semi-laïque, semi-ecclésiastique : l'époque mystique (1381-1471), l'époque scholastique (1400-1505), l'époque littéraire (1500 jusqu'à la fin du XVIe siècle). Ces époques, comme l'indiquent les dates, bien que successives, ont à certains moments coexisté et sont alors parallèles.

Dans la première, les Gérard de Groote, les Radewyns, les Thomas à Kempis, s'efforcent d'améliorer les mœurs et le sort des jeunes clercs en les ramenant à l'étude des Évangiles et en les employant à la copie des manuscrits. Émus de pitié à la vue de la condition misérable des étudiants pauvres et des désordres des fils de famille, les Frères créèrent à Deventer, Zwolle et dans les principales villes où il y avait des écoles capitulaires, des collèges ou pensionnats. Dans ces maisons, non seulement les Frères procuraient à leurs pupilles un intérieur hospitalier, mais ils leur servaient de répétiteurs et leur donnaient des conseils et des directions morales.

De là, ils en vinrent à tenir eux-mêmes des écoles et à donner l'enseignement à leurs pensionnaires.

C'est ici que s'ouvre l'*époque scholastique* qui commence par l'érection de l'école de Deventer et finit par celle de l'école de Cambrai. Les directeurs de ces écoles, éminents pédagogues, opérèrent une véritable réforme dans l'enseignement, en mettant un terme aux permutations si fréquentes des maîtres d'une école à l'autre et introduisant une meilleure répartition des écoliers. Les maîtres furent retenus dans chaque collège, les uns par l'amour de la maison, d'autres par des honoraires *(minervalia)* plus élevés. Quant aux élèves, on les distribua en sept à huit classes, bien graduées. Dans chaque classe, les écoliers étaient groupés en décuries sous la surveillance d'un moniteur.

Les résultats de cette meilleure organisation furent excellents au

point de vue des progrès des études comme des mœurs; et les élèves affluèrent de toutes parts dans les maisons de la Vie commune. A la fin du XVe siècle on comptait plus de cinquante collèges de Frères depuis la Flandre française (Cambrai, Valenciennes) jusqu'au Mecklembourg et à la Prusse.

Ici commence la troisième et dernière époque de leur histoire, l'époque littéraire. Cédant à l'influence des initiateurs de la Renaissance italienne, ils s'adjoignirent comme professeurs des humanistes et transformèrent leurs pensionnats en gymnases pour l'étude des langues grecque et latine. Cette époque fut illustrée par l'enseignement des Alex. Hegius, des Synthem, des Murmellius, des Torrentinus, des Despauterius. Ces maîtres ont, à leur tour, accompli une réforme salutaire dans les études, en simplifiant et rectifiant les grammaires latines du moyen âge (le Doctrinal d'Alex. de Villedieu et le Grécisme d'Evrard de Béthune), qui étaient pour les enfants de vrais casse-tête chinois, et en ajoutant aux matières anciennes trois ou quatre disciplines nouvelles : l'histoire, la géographie, l'histoire naturelle, le grec.

C'est dans les écoles de la Vie commune que se sont formés des humanistes tels que Erasme, Rodolphe Agricola, Josse Bade, Aubert Le Mire, Jean Sturm, qui ont si bien mérité de la république des lettres. Cette influence progressive des Hiéronymites s'est fait sentir, par contre-coup, jusqu'en France par deux intermédiaires : Jean Standonk, élève de l'école de Louvain, et J. Sturm, formé par les Frères de Liège — Le premier, envoyé par les Frères à Paris, comme devait l'être plus tard Erasme, devint recteur de notre Université et, par ses sages règlements, restaura les études du collège Montaigu, qui était tombé très bas par suite de mauvaise gestion des fonds. — C'est au second que Strasbourg doit la fondation de ce gymnase qui est devenu si célèbre et a servi de modèle à tous les collèges protestants du XVIe et XVIIe siècle. Or le programme des études proposé par Sturm au magistrat de Strasbourg était emprunté à celui de l'école de Liège. — Après avoir jeté un vif éclat, les collèges des Frères de la Vie commune déclinèrent vers la fin du XVIe et disparurent au XVIIe siècle, par l'effet de deux causes : 1° les progrès de l'imprimerie, qui tuèrent l'industrie des manuscrits qui formait leur principale ressource ; 2° l'invasion des jésuites qui, favorisés par les évêques, les supplantèrent dans la plupart des écoles des Pays-Bas méridionaux.

G. B.

Les Premières Arithmétiques. — Quels sont les plus anciens traités d'arithmétique imprimés dans les différentes langues de l'Europe? La question a été posée récemment par un bibliographe anglais, M. F. Hendriks, dans la Revue « *Notes and Queries* ». M. Hendriks rappelle qu'une très importante monographie a été publiée en 1847 par De Morgan sous le titre : *Arithmetical Books from the invention of*

printing to the present time. Ce bibliographe a relevé plus de 1,500 noms d'auteurs et décrit environ 500 de leurs ouvrages. D'après ses calculs, basés sur le nombre moyen des arithmétiques publiées chaque année, il estime que le nombre total des arithmétiques parues depuis l'invention de l'imprimerie jusqu'au milieu du dernier siècle ne doit pas être inférieur à trois mille. M. Hendriks a fait lui-même quelques additions au catalogue laissé par De Morgan, mais les difficultés qu'il a rencontrées le font désespérer de l'enrichir d'une façon sérieuse s'il est réduit à ses propres forces. Il adresse donc un appel à tous les bibliophiles anglais et étrangers et leur demande s'il ne serait pas possible de compléter la liste dressée par De Morgan et de doubler le nombre des ouvrages décrits qu'elle renferme. Les indications que l'on fournirait dans ce but auraient en même temps pour résultat de résoudre la question de savoir quelle est dans chaque langue de l'Europe la première arithmétique imprimée.

La plus ancienne de toutes serait, d'après M. Hendriks, qui d'ailleurs n'affirme rien, un traité italien imprimé à Trévise, en 1578, in-4°, sous ce titre : *Incommincia una practica molta bona et utile a ciascheduno chi vuole uxare larte de la merchadantia chiamata vulgarmente larte de labbacho.* En latin, l'arithmétique portant la date d'impression la plus ancienne serait l'ouvrage de Philippe Calandri, *De arithmetica,* Venise, 1491, in-4°. En anglais, la priorité semblerait appartenir à Robert Recorde, dont le livre, *Grounde of Arts*, fut imprimé en 1540 ou 1542. Pour la langue espagnole, M. Hendriks ne connaît pas de traité d'arithmétique antérieur à celui de Gaspar de Tejeda : *Suma de arithmetica practica y de todas mercaderias. Con la horden de contadores. Con privilegio imperial,* Valladodid, 1546. Enfin la première édition allemande d'un livre d'arithmétique remonterait à 1483, d'après Hain qui décrit un petit traité anonyme intitulé *Rechnungsbüchlein*, Babenberg, 1483, in-12°.

M. Hendriks ne dit rien des premières arithmétiques françaises. La plus ancienne cotée au *Répertoire des ouvrages pédagogiques du XVIe siècle* est celle d'Étienne de la Roche : *Arithmétique nouvellement composée par maître Étienne de la Roche, dit Villefranche, natif de Lyon, sus le Rhone, divisée en deux parties*, etc.; Lyon, G.Hugon, 1520, in-4°. En existe-t-il une autre antérieure à cette date, et dans quelle bibliothèque se trouve-t-elle? C'est une question que nous ajouterons à celles de M. Hendriks, avec l'espoir qu'il se trouvera, parmi les lecteurs de la *Revue pédagogique,* quelque ami des livres anciens qui voudra bien y répondre.

A. WISSEMANS.

UN EXEMPLE A SUIVRE. — Parmi les livres offerts au Musée pédagogique pendant le mois de novembre 1889, il s'en trouve un certain nombre qui méritent d'être signalés tout particulièrement à l'attention des lecteurs de la *Revue.* Ce sont d'anciens livres de classe recueillis et

envoyes à la bibliothèque du Musée par M. Merlin, inspecteur primaire à Tarascon (Ariège). Quelques-uns, comme l'Arithmétique de Barrême, les Conversations sur plusieurs sujets de morale de Pierre Collot, les Gasconismes corrigés de Desgrouais, l'Histoire de France de Le Ragois, présentent un réel intérêt au point de vue de l'étude comparative des méthodes d'enseignement. Nous ne devons pas non plus oublier la Géographie-Atlas de Du Val, Paris, 1677, offerte par M. Petit, inspecteur primaire à Espalion. Si l'exemple de MM. Merlin et Petit était suivi, les collections du Musée pédagogique pourraient s'accroître rapidement et sans grands frais pour personne. Que de vieux livres, en effet, gisent, dans chaque village, au fond des armoires ou dans les greniers, et comme les possesseurs de ces *bouquins* s'en débarrasseraient volontiers s'ils savaient que l'instituteur ou l'inspecteur primaire y attachent quelque prix! Il suffirait pour découvrir, non pas des curiosités bibliographiques, mais des documents assez rares et fort intéressants, de faire quelques recherches. Espérons que les fonctionnaires qui pourraient s'en charger n'oublieront pas que le Musée pédagogique offre à tous les vieux livres un asile plus digne d'eux que les réduits où ils sont généralement relégués. Quand un ouvrage destiné aux enfants, et qui a passé par leurs mains, compte une centaine d'années d'existence, il mérite bien de trouver enfin une retraite tranquille où on ne le consultera plus qu'avec les attentions et le respect qu'on doit aux vieux serviteurs — ou aux vieux maîtres.

A. W.

Langue anglaise.

Un récent rapport officiel anglais. Opinions de M. Fitch sur les écoles aux États-Unis. — Nous avons reçu d'Angleterre un intéressant « livre bleu » publié par l'*Education Department* de Londres et concernant les écoles normales (1). Ce sont surtout des rapports d'inspecteurs pour l'année 1888, savoir : Un rapport de M. H. E. Oakley, inspecteur général, rendant compte de l'état des écoles normales d'instituteurs, et un rapport de M. J. G. Fitch, inspecteur général pour les écoles normales d'institutrices. Suivant la coutume en Angleterre, où les inspecteurs jouent avant tout un rôle d'examinateurs, ces rapports contiennent plutôt des détails précis sur les résultats des examens de l'année que des vues générales sur l'état des institutions et les tendances et l'esprit des études. Cependant, M. Oakley termine son rapport par une vue d'ensemble : il conclut, à peu d'exceptions près, que les écoles normales d'institu-

(1) *Education Department. Training Colleges. Reports for the year 1888.* London; Eyre and Spottiswoode, 1889; 153 pages. Prix: 8 pence (0 fr. 80 c.). Il est bon de faire remarquer le prix peu élevé des documents officiels en Angleterre, et aussi l'excellente coutume que l'on a de les vendre toujours *coupés*, ce qui facilite considérablement les recherches.

teurs méritent de grands éloges pour leur œuvre, que la plupart même sont admirablement dirigées. « Le besoin urgent, ajoute-t-il, c'est que l'on arrive à rendre la préparation des jeunes gens qui y entrent plus intelligente et plus approfondie. » Les écoles normales d'instituteurs sont au nombre de dix-sept, encore presque toutes ayant un caractère confessionnel et se rattachant à des sociétés religieuses; il n'existe pas une seule école normale d'Etat, ni même d'école normale dépendant des comités scolaires laïques ou *School Boards*. Le fait est digne de remarque. Une seule école, celle de Homerton, à Londres, mixte quant aux sexes, est non confessionnelle; celle de Borough Road, qui dépend de la société scolaire des églises dissidentes *(British and Foreign School Society)*, a pour directeur un laïque. Toutes les autres, la plupart anglicanes, ont pour principal un *reverend*. L'école normale d'instituteurs catholique romaine est celle de Saint-Mary, à Hammersmith, Londres. Dans ces conditions, il n'est pas surprenant que le personnel enseignant soit encore très timide à défendre l'enseignement séculier contre les empiétements du clergyman.

Les écoles normales d'institutrices sont au nombre de vingt-cinq, toutes confessionnelles.

D'intéressantes statistiques nous apprennent qu'en 1888 ces 42 écoles contenaient 3,277 élèves, dont 1,413 élèves-maîtres et 1,874 élèves-maîtresses, et que la dépense totale de l'entretien a été de 170,841 livres sterling 5 shillings 3 pence, c'est-à-dire environ 4,365,000 francs, dont l'État a fourni plus de la moitié, savoir £ 117,086, soit environ 2,828,000 francs.

Ce qui donne un intérêt exceptionnel au livre bleu que nous analysons, c'est que le rapport de M. Fitch est suivi d'un appendix qui renferme, sous le titre de *Notes on American Schools and Training Colleges*, les impressions que cet éminent pédagogue a rapportées d'un voyage aux États-Unis, et d'une tournée dans les établissements d'éducation de plusieurs des principaux États. Nous ne pouvons manquer de recueillir un grand profit des opinions d'un juge si compétent, si indépendant, si familier avec les systèmes scolaires européens, placé dans les meilleures conditions pour faire de fructueuses comparaisons.

M. Fitch est frappé d'abord de l'extrême liberté dont jouissent tous les États et certaines villes en matière d'éducation dans cette « république de républiques ». Il retrace les grandes lignes communes aux principaux États, par exemple, la loi de 1785 d'après laquelle, depuis cette date, dans chaque nouvel Etat qui viendrait s'ajouter aux dix-sept alors existants, un seizième des terres d'Etat devait être réservé pour former une ressource spéciale affectée à l'instruction. Malheureusement beaucoup d'Etats ont déjà épuisé presque toute cette provision; d'Indiana est un de ceux qui ont su si bien gérer leurs ressources que, l'après le dernier rapport scolaire, sur 1,657,703 dollars dépensés

pour l'éducation la majeure partie, un million de dollars (cinq millions de francs), provenait des revenus des propriétés d'Etat. Le grand défaut de l'indépendance des Etats en matière scolaire, c'est qu'aux États-Unis certains Etats, comme au Canada certaines provinces, usent surtout de cette liberté pour diminuer les dépenses et ajourner les réformes. M. Fitch remarque que dans toute l'Union l'enseignement est séculier, c'est-à-dire non confessionnel, et à plus forte raison exclusivement laïque. A Boston, à Philadelphie, les écoles privées n'ont qu'une faible proportion des enfants d'âge scolaire. A New-York la proportion est plus grande et tend à s'accroître. Ces écoles privées ne sont inspectées que pour les conditions sanitaires, et le personnel enseignant n'est pas tenu d'être pourvu de diplômes.

M. Fitch fait un grand éloge du système d'écoles secondaires d'État, les High Schools, qui correspondent à la fois à nos écoles primaires supérieures et à nos lycées. Il est frappé du système d'option, en vigueur à la *High School* et à l'école de latin de Boston et à la *High School* de Washington, qui laisse aux parents le droit de choisir dans le programme d'études les branches qu'ils croient répondre le mieux aux aptitudes et aux besoins de leurs enfants. Il compare sans trop se lamenter le chiffre de l'assiduité scolaire, 7,500,000 pour les États-Unis, à celui de 3,500,000 pour l'Angleterre; car l'obligation est lettre morte dans beaucoup d'Etats d'Amérique. Il admire les bâtiments scolaires, les classes et le mobilier, le tableau noir continu, couvrant tous les murs, la coutume de réunir tous les élèves dans la grande salle ou *assembly room* et les marches et mouvements exécutés au son du piano. Mais il regrette l'exiguïté des cours de récréation. A New-York les classes lui ont paru trop remplies, insuffisantes au point de vue de l'espace cubique nécessaire à chaque enfant.

Après avoir mentionné la différence d'opinion sur la question du travail manuel, qui n'est encore introduit que très sobrement dans l'école primaire américaine, M. Fitch signale le système d'enseignement du dessin par correspondance organisé par le *Prang Institute* de Boston. Il comprend un programme subdivisé en vingt grades, aboutissant à des examens et à l'obtention d'un diplôme. Il approuve aussi le système qu'il a rencontré quelque part de faire lire non seulement tout haut, mais aussi tout bas et d'interroger ensuite les élèves sur la page lue par eux en silence; le rôle actif imposé aux élèves, souvent appelés à donner aux autres des explications développées, à affronter les regards de toute une classe, à déclamer des morceaux appris par cœur ou composés par eux. Il félicite les instituteurs américains d'avoir l'avantage d'un système décimal pour les monnaies, ce qui simplifie l'arithmétique. L'Angleterre s'attardera-t-elle longtemps encore dans son encombrant système de livres, shillings et pence? On pratique aussi beaucoup en Amérique le calcul mental. On fait inventer aux élèves des problèmes soit par écrit, soit oralement, et grâce à tous ces procédés le jeune Américain s'habitue de bonne heure

à manipuler les chiffres, à comprendre les termes et les opérations de banque et de commerce.

En voilà assez pour montrer que le rapport de M. Fitch coïncide en plusieurs points avec les observations que nous avons eu plusieurs fois l'occasion de présenter ici même sur les écoles américaines. Il leur trouve des défauts, bien entendu : caractère superficiel de l'enseignement dans certains Etats, instabilité du personnel enseignant, uniformité trop rigide du programme imposé par les surintendants scolaires d'Etats ou de villes, prépondérance trop considérable de l'élément féminin dans l'enseignement : 191,439 institutrices contre 104,249 instituteurs (1887).

Le paragraphe concernant les écoles normales mériterait d'être traduit *in extenso*. Plusieurs Etats n'ont pas d'écoles normales excepté pour les races de couleur. Mais d'autre part on en compte beaucoup dans le Nord, onze en Pensylvanie, six dans le Massachusetts, quatre dans le Maine, quatre dans le Connecticut, neuf dans l'Etat de New-York, etc. Plusieurs de ces soi-disant écoles normales (celle des filles de la ville de New-York, par exemple, qui compte 1,600 élèves) sont plutôt de grandes écoles primaires supérieures, avec une petite division d'élèves de troisième et quatrième année se préparant à l'enseignement. L'externat est la règle la plus générale. Comme programme d'études, M. Fitch cite ce qui se fait dans le Massachusetts, qui a deux sortes de programmes d'études d'école normale : 1° *Un cours de deux années*, comprenant géométrie, arithmétique, algèbre, comptabilité, sciences naturelles, physiologie, astronomie; langue, grammaire, rhétorique, étymologie, littérature, style, lecture, calligraphie, dessin, musique vocale, gymnastique, exercices militaires, psychologie, pédagogie, organisation scolaire, histoire de l'éducation, histoire, constitution politique de l'Etat de Massachusetts et de l'Union américaine, lois scolaires du pays; 2° *Un cours de quatre années*, qui comprend, outre les branches ci-dessus, un complément d'algèbre et de géométrie plus avancées, de trigonométrie, de physique, de chimie, de botanique, d'histoire générale, de dessin, de littérature anglaise, le latin et une langue vivante (le français); parfois aussi, d'après la décision du principal, mais sans doute seulement pour les maîtres ou maîtresses qui se destinent à enseigner dans les *High Schools*, on ajoute le grec et l'allemand.

Pour l'apprentissage professionnel des élèves-maîtres, l'école normale de Worcester (Massachusetts) ajoute aux cours théoriques de pédagogie, de psychologie et d'histoire de l'éducation, un stage de six mois de service actif dans une école de la ville; c'est-à-dire que chaque élève-maître ou élève-maîtresse, après un premier séjour d'un an et demi à l'école normale, va enseigner pendant six mois dans une école de la ville sous un directeur compétent, puis revient encore passer six mois à l'école normale. Et même pendant ce temps d'apprentissage, ces apprentis ne restent pas absolument séparés de l'école normale; ils y reviennent tous les mercredis, et doivent com-

muniquer à leurs camarades le fruit de leur expérience, leurs impressions sur l'art d'enseigner, les difficultés de la discipline, etc. Ils tiennent aussi un journal de leurs faits et gestes et rédigent un rapport final du succès plus ou moins satisfaisant qu'ils croient avoir obtenu.

Notons encore, d'après M. Fitch, les bons côtés de l'exercice du questionnement *(questioning practice)*. Après une conférence ou leçon, quelques élèves sont désignés pour interroger, ou, en argot du quartier latin, pour *coller* leurs camarades à la classe suivante sur le même sujet. D'autres sont appelés à critiquer ensuite à la fois les questions posées par les interrogateurs et les réponses qui leur ont été faites, et le professeur reprend enfin la parole pour juger interrogateurs et critiques en dernier ressort.

D'après une autre pratique, appelée *platform exercise*, un élève-maître doit exposer pendant quelques minutes un sujet de son choix devant tous ses camarades, mais en s'exposant à un feu roulant d'objections auxquelles il faut répondre séance tenante. Comme l'indique le nom, cet exercice scolaire est un emprunt aux mœurs politiques : le futur instituteur y joue le rôle du candidat d'élections affrontant les réunions publiques et sollicitant pour y répondre les interrogations de partisans ou d'adversaires.

L'intéressant rapport de M. Fitch se termine par un tableau comparé synoptiquement des programmes scolaires en vigueur à Londres, à New-York, à Philadelphie, à Chicago, dans le Massachusetts et dans la province d'Ontario (Canada), en suivant un à un les sept grades ou *standards* des écoles primaires anglaises. Il serait instructif de traduire ce tableau et de le compléter par une colonne de plus pour la France.

B. B.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois de décembre 1889.

Nouveau Cours normal d'histoire. 1re année : 2e trimestre : Rome, par *Ammann* et *Coutant*. Paris, Nathan, 1890, in-12.

Cours moyen de grammaire. Livre du maître, par *Rocherolles*. Paris, Picard et Kaan, 1889, in-12.

Cours supérieur de grammaire. Livre du maître, par *Rocherolles* et *Pessonneaux*. Ibidem, in-12.

Cours régulier de langue française. Exercices d'intelligence, d'invention et de composition française, par *Henriot* et *Huleux*. Ibidem, in-12.

L'Éducation de l'instituteur. Pédagogie pratique et administration scolaire, par *Léon Chanoin*. Ibidem, in-12.

Affirmações publicas, 1882-86, par *Bernardino Machado*. Coïmbre, 1888, in-12.

Costa Rica et son avenir, par *Riolley*. Paris, Giard, 1890, in-8°.

IVe rapport à Son Altesse le Khédive sur l'enseignement public en Égypte. Année 1888. Le Caire, 1889, in-8°.

La ligue de Cognac. Sac de Rome. Paix des Dames. (Histoire de France racontée par les contemporains), par *B. Zeller.* Paris, Hachette, 1890, in-12.

L'Éducation de nos fils, par le *Dr J. Rochard.* Paris, Hachette, 1890, in-12.

Le Magnétisme et l'Électricité, par *A. Guillemin.* Ibidem, in-12.

Enseignement des jeunes filles. Cours élémentaire de composition française. Premiers sujets pratiques de style appropriés à chaque saison avec développements et exercices de grammaire, d'orthographe et d'invention, par *H. Ferté.* Ibidem, 1890, in-12.

Rapport officiel à M. le ministre de l'instruction publique sur les travaux du deuxième Congrès de gymnastique organisé par l'Union des professeurs de gymnastique de France. Paris, 1889, in-8°.

Manuel de jardinage et d'agriculture à l'usage des instituteurs de sourds-muets et des écoles primaires, par *P. Rivière.* Paris, 1888, in-12.

De l'éducation des sourds-muets de naissance, par *Degerando.* Paris, 1889, in-12.

Inauguration de la statue de l'abbé de l'Epée. Compte-rendu. Notices biographiques et documents divers. Paris, 1879, in-8°.

Institution nationale des sourds-muets. Documents relatifs au régime intérieur; aux conditions d'admission, à l'enseignement auriculaire, aux programmes d'enseignement et au recrutement du personnel enseignant.

Mémoire à l'Académie française. Nouvelle théorie du verbe. Nouvelles démonstrations des temps composés, etc., par *Lucien Gellis.* Tiflis, 1889, in-4°.

Le grand Bouddha de Hanoï. Etude historique, archéologique et épigraphique de la pagode de Van-Vu, par *Dumoutier.* Hanoï, 1888, in-4°.

Historique de l'enseignement primaire dans l'arrondissement de Toulon depuis le moyen âge, par *Bourrilly*, ouvrage manuscrit.

Les instituteurs et la nouvelle loi militaire, par *F. Martel.* Paris, Delaplane, 1890, in-12.

De quelques jeux populaires dans l'ancienne France à propos d'une ordonnance de Charles V, par *Siméon Luce.* Paris, Didot, 1889, broch. in-4°.

Verhandlungen des internationalen Kongresses für Ferienkolonien und verwandte Bestrebungen der Kinderhygieine in Zürich am 13. and 14. August 1888. Hamburg und Leipzig, 1889, in-8°.

Australia. Victoria. Education. Report of the minister of public instruction for the year 1888-89. Melbourne 1889, in-f°.

Nouveau Dictionnaire d'économie politique, 1re et 2e livraisons, par *L. Say* et *Chailley.* Paris, Guillaumin, 1890, in-4°.

ERRATUM. — Dans notre numéro de décembre 1889, p. 631, ligne 23, une faute d'impression nous a fait dire que la brochure de M. Félix Martel, *L'enseignement technique primaire : où nous en sommes*, avait paru à la librairie Delagrave. Cette brochure est éditée par la librairie *Delaplane.*

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

PROMOTION DE M. F. BUISSON DANS LA LÉGION D'HONNEUR. — M. F. Buisson, directeur de l'enseignement primaire, vient d'être élevé au grade de commandeur de la Légion d'honneur. Nous ne pouvons mieux faire, en cette circonstance, que de reproduire, pour nous y associer de tout cœur, les lignes par lesquelles le doyen des journaux pédagogiques de France, le *Manuel général de l'instruction primaire,* commente la signification de la haute distinction dont M. Buisson a été l'objet :

« Voici onze années qu'il est sur la brèche, et il est inutile de rappeler combien ces années ont été fécondes, par combien de mesures, dont M. Buisson a pris l'initiative, auxquelles il a donné l'impulsion, ou qu'il a marquées de l'empreinte de son active personnalité, chacune a été signalée. Ce que nous voyons de plus précieux dans l'insigne honneur qui lui est décerné, c'est en quelque sorte la garantie que longtemps encore il restera à notre tête et qu'il lui sera donné d'asseoir et de compléter son œuvre. Mais c'est cette œuvre même qui est glorifiée en lui, l'œuvre de l'école populaire mise à la hauteur des nécessités de notre société démocratique, et, en dépit de tous les obstacles, la dignité, l'indépendance et le bien-être assurés, dans un délai qui ne peut être éloigné, aux membres de l'enseignement, à commencer par les plus humbles. »

SESSION DE DÉCEMBRE DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. — En outre de plusieurs affaires contentieuses, sur lesquelles le Conseil supérieur a rendu un jugement, quatre projets de décret ont été soumis à son examen.

Le premier modifie l'article 79 du décret du 19 janvier 1887. Il supprime d'abord l'indemnité de première installation qui était allouée aux élèves-maîtres ou aux élèves-maîtresses appelés, à leur sortie de l'établissement, à un emploi dans l'enseignement primaire public. Cette indemnité ne se justifie plus maintenant que le traitement de début des instituteurs et des institutrices a été relevé.

Mais le même décret stipule au paragraphe 2 que tout élève sorti d'une école normale après les trois années d'études et avec le brevet supérieur peut recevoir, au moment où il est appelé à un poste d'instituteur public, une provision de livres d'études qu'il désignera lui-même et dont la valeur sera fixée par le conseil d'adminis-

tration de l'école normale. La dépense, ajoutons-le, sera exclusivement supportée par les ressources propres de l'établissement.

Le deuxième est relatif à l'application de la loi du 19 juillet 1889, en ce qui concerne le taux des primes pour connaissance des langues arabe et kabyle ; le taux des indemnités de résidence dans les territoires civils de l'Algérie ; le chiffre des allocations et indemnités diverses des maîtres exerçant dans les territoires de commandement de l'Algérie.

Une indemnité annuelle de 300 francs serait accordée aux instituteurs, institutrices et moniteurs français de l'enseignement primaire public qui possèdent le brevet de langue arabe ou de langue kabyle délivré par l'École des lettres d'Alger. Cette indemnité serait portée à 500 francs lorsque les maîtres ci-dessus désignés posséderaient le diplôme de langue arabe délivré par la même école.

Une indemnité de résidence serait attribuée aux instituteurs, institutrices et moniteurs français exerçant dans les écoles primaires publiques situées sur les territoires civils de l'Algérie. Cette indemnité serait calculée conformément aux prescriptions de la loi du 19 juillet 1889, article 12. Les localités de moins de 1,000 habitants de population agglomérée, mais possédant une justice de paix, seraient assimilées, quant à l'indemnité de résidence, aux localités de 1,000 à 3,000 habitants. Exceptionnellement le chiffre de l'indemnité de résidence pourrait être élevé en raison de la difficulté des approvisionnements.

Les instituteurs et les institutrices français attachés aux écoles ordinaires établies dans les centres indigènes du territoire civil ainsi que sur le territoire de commandement, recevraient également une indemnité de résidence dont le chiffre varierait de 200 à 600 francs.

Enfin il serait décidé, et cette mesure fait l'objet d'une disposition spéciale, que, tant qu'il existera des maîtresses placées dans la sixième classe provisoire, les institutrices débuteront, après leur stage, au traitement de 1,100 francs au lieu de 1,200 francs et seront classées dans cette même classe provisoire.

La loi du 19 juillet 1889 ayant rendu applicables à l'Algérie tous les articles qu'elle renferme, la disposition dont il s'agit n'est que l'application du principe posé à l'article 39.

Le troisième décret prévoit les règles et conditions d'avancement non mentionnés à l'article 24 de la loi du 19 juillet 1889, article relatif aux promotions annuelles des instituteurs. Remarquons à ce sujet que les instituteurs et les institutrices qui exercent dans les villes de plus de cent mille âmes seraient l'objet de deux classements dictincts, savoir : le classement légal déterminé par les articles 7 et 31 de la loi, et un classement municipal établi d'après les prescriptions des règlements municipaux.

Le quatrième projet de décret est relatif au régime des écoles d'application. Ce sont les écoles dans lesquelles les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses s'exercent à la pratique de l'enseignement. Au lieu d'être toujours annexé à l'école normale, l'établissement qui

servira d'école d'application pourra être telle école primaire publique de la ville chef-lieu. Le maître qui la dirigerait, choisi parmi les meilleurs instituteurs du département, recevrait, en outre du traitement afférent à son emploi dans l'enseignement, une indemnité spéciale en raison du surcroît de travail qui lui serait imposé.

NÉCROLOGIE

A. BEURIER

Une mort prématurée a enlevé à l'Université, le 11 décembre dernier, un de ses meilleurs et plus dévoués serviteurs, M. A. Beurier, directeur du Musée pédagogique.

Né en 1842, élève du lycée de Lille, puis du lycée Louis-le-Grand et du collège Sainte-Barbe, A. Beurier entra à l'École Normale en 1864; il en sortit premier agrégé de philosophie. Il fut ensuite professeur, successivement, aux lycées de Chambéry, de Mont-de-Marsan, de Nîmes, enfin de Lille. Ayant sollicité un congé à la fin de l'année 1871, il entra dans la presse et passa quelques années comme rédacteur au journal *la Gironde*, où il défendit vaillamment la cause républicaine durant la crise de l'Ordre moral.

Rentré dans l'Université après le triomphe du parti républicain en 1877, il prit place dans l'administration, et fut nommé inspecteur d'académie dans le Pas-de-Calais, puis dans les Bouches-du-Rhône. C'est de là qu'il fut appelé à Paris, où il occupait depuis trois années les fonctions de directeur du Musée pédagogique.

Les mêmes qualités de vigueur d'esprit et de ferme conscience que Beurier avait montrées comme professeur, il les porta dans l'administration. Il se dévoua tout entier aux intérêts de l'instruction primaire, tous les instituteurs du Pas-de-Calais et des Bouches-du-Rhône en peuvent rendre témoignage. Travailleur infatigable, esprit judicieux et pratique, uniquement préoccupé du bien public, juste avant tout, Beurier avait toutes les qualités qui font le chef de service et l'administrateur. A la fermeté, il joignait la bienveillance et même l'indulgence. Il savait défendre ses subordonnés lorsqu'ils étaient victimes de tracasseries locales imméritées, et le faisait résolument à l'occasion. Il se faisait du devoir une haute idée, et par son exemple inspirait à tous le sentiment du devoir.

Beurier n'était pas seulement un honnête homme dans toute la force du mot, il était aussi bon et tendre. S'il a inspiré l'estime à tous ceux qui l'ont connu, personne n'a pu vivre quelque temps

auprès de lui sans l'aimer. Il était un ami sûr, fidèle, dévoué autant que loyal. Sa mort est un deuil pour ses amis. Plusieurs pourront dire qu'il était pour eux comme leur conscience. C'est à lui que, dans les cas difficiles, ils s'adressaient le plus volontiers pour demander un conseil : sûrs que ce conseil serait toujours celui du bon sens et de la scrupuleuse droiture. C. B.

LE PRÉSIDENT COLLET

Un hommage affectueux et réfléchi est dû dans ce recueil au nom d'un homme qui, bien qu'étranger au monde scolaire, a su mériter sa reconnaissance et ses respects par l'assiduité et l'intelligence de son zèle pour les choses de l'enseignement.

M. Paul Collet, président de la section de l'intérieur et de l'instruction publique au Conseil d'État, vient d'être emporté par la maladie au moment même où il achevait de rendre à l'enseignement primaire un nouveau et signalé service. Les lecteurs de la *Revue pédagogique* savent tout ce que la loi du 19 juillet 1889 laissait à faire aux règlements d'administration publique qu'elle a prévus. Ils se souviennent que le Conseil supérieur, convoqué tout exprès en session extraordinaire dès le mois de novembre, n'a pas perdu un jour pour renvoyer au Conseil d'État les projets qui doivent servir de base à cette réglementation. Ce qu'ils ignorent peut-être, c'est qu'à son tour la section présidée par M. Collet n'a reculé devant aucune fatigue pour mener à terme l'œuvre infiniment complexe et délicate qui consiste à coordonner les intentions du législateur, à suppléer parfois à ses oublis sans jamais contredire ni altérer le sens et la portée de ses desseins. Pendant six semaines, M. le président Collet a dirigé les travaux de la section avec cette rigueur d'attention et de conscience juridique qui est l'honneur d'un corps investi de la suprême juridiction administrative. Plusieurs des projets sortis des délibérations du Conseil supérieur exigeaient des remaniements profonds, non pas au point de vue pédagogique où l'autorité de ce Conseil est souveraine, mais au point de vue de la détermination rigoureuse et légale des obligations réciproques de l'État, des départements et des communes.

La question des indemnités de résidence en particulier soulevait dans son application d'inextricables difficultés de droit et de fait. Ces difficultés, au lieu de les éluder, ou de se borner à les trancher par des solutions théoriques et générales, qui auraient donné naissance à des conflits sans trêve, tout au moins à des inégalités de régime offensantes pour l'équité, M. Collet avait entrepris de les résoudre l'une après l'autre, par une suite de textes intimement liés et précis. Il jugeait que le Conseil d'État ne devait pas moins faire pour répondre entièrement à la con-

fiance du Parlement et pour accomplir dans sa plénitude la délégation laborieuse et parfois inquiétante qui lui a été confiée par le pouvoir législatif.

C'est au sortir d'une de ces séances où coup sur coup avaient été abordés, discutés et élucidés à grand'peine les points les plus ardus de la nouvelle réglementation que notre président se sentit atteint. Il voulut résister quand même, et de son lit il envoyait encore à la section des notes et des indications, pour qu'en son absence qu'il prétendait abréger les délibérations ne fussent pas interrompues. On lui obéit; sans prévoir qu'on se verrait contraint le moment d'après de chercher, sans lui, des solutions qu'il avait préparées, et qui devaient éclairer et abréger notre travail. Nous sommes dans le vrai le plus sincère en affirmant que M. Collet est mort à la tâche.

Pendant les dix années qu'il a passées au Conseil, M. le président Collet a, du reste, témoigné en toute occasion de sa sollicitude pour les questions scolaires, et sous les formes les plus diverses et les plus inattendues ces questions se représentaient tous les jours. Nous nous bornerons à mentionner un fait connu: le Musée pédagogique a publié dans son fascicule 27, en tête du décret du 7 avril 1887 qui détermine les règles de création et d'installation des écoles primaires publiques, un lumineux rapport rédigé par M. Collet pour servir d'exposé des motifs au projet de décret et qui en est le précieux commentaire.

S'il nous était permis de parler ici des sentiments du Conseil d'État, nous dirions avec une entière assurance que la mort de M. Collet a été pour tous ses collègues une affliction profonde. Tous, en effet, nous avions été à même d'apprécier, avec les ressources de cette intelligence toujours en éveil, de cette expérience qui s'étendait sans effort à toute chose, l'égalité d'humeur qui rend les relations faciles, l'intégrité du caractère qui donne aux avis et aux arrêts leurs pleine autorité. Mais notre insistance serait à cet endroit une maladresse, car nous pouvons résumer nos souvenirs et notre chagrin en empruntant au discours ému que M. Laferrière, vice-président du Conseil d'État, prononçait sur la tombe de M. Collet, ces quelques lignes qui sont l'appréciation la plus pénétrante d'une carrière interrompue à l'heure de son activité la plus féconde :

« Paul Collet arrivait à l'âge d'homme à l'époque où les libertés publiques venaient de succomber, où le barreau devenait un des derniers asiles des esprits libres et voués au culte du droit. Il se fit inscrire en 1852 au barreau de la Cour d'appel de Paris; il y acquit de bonne heure la science du droit, la pratique des affaires et cette dextérité particulière dans le maniement des difficultés juridiques, qui était un des traits caractéristiques de son talent.

» Neuf ans après, en 1861, il entra au barreau du Conseil d'État

et de la Cour de cassation, et il n'hésita pas à y prendre place parmi ces jurisconsultes non moins épris du devoir civique que du devoir professionnel, qui prêtèrent un si précieux concours aux citoyens dans les luttes qu'ils soutenaient pour la légalité.

» Avec Herold, avec Reverchon, avec Tenaille-Saligny, — je ne parle que de ceux qui l'ont précédé dans la tombe, — il guidait de ses conseils, il fortifiait de ses écrits et de sa parole les résistances du droit contre les abus du pouvoir. Aussi avait-il déjà acquis une juste notoriété parmi ceux qui avaient aidé au réveil des idées libérales, lorsque disparut le régime auquel il n'avait jamis voulu se rallier...

» Nommé conseiller d'État après la loi de la réorganisation de 1879, il fut presque aussitôt chargé de présider la section de l'intérieur.

» La multiplicité des affaires, la gravité des questions que beaucoup d'entre elles soulevaient à cette époque, ne le prirent pas un instant au dépourvu. Les difficultés de la tâche ne firent que stimuler sa vive intelligence, mettre en lumière l'étendue de son savoir, les ressources de son esprit, la solidité de son jugement.

» Grâce à lui, on peut le dire, de longues et délicates controverses, non seulement de droit administratif, mais encore de droit public et concordataire, reçurent des solutions qu'on peut considérer comme définitives. Grâce à lui, la nouvelle législation municipale fut commentée et éclaircie par une série de décisions et d'avis qui en sont devenus le complément nécessaire; — grâce à lui, la législation de l'enseignement, si complexe, si nouvelle dans ces dernières et puissantes conceptions, fut mise en œuvre au moyen de nombreux et minutieux règlements préparés par la section de l'intérieur, et vous savez quelle part M. le président Collet a personnellement prise à cette longue élaboration qu'il laisse malheureusement inachevée. »

Dans le silence du lieu où nous avons accompagné M. Collet, il nous était interdit de marquer notre assentiment à ces paroles; c'est pour nous une douloureuse satisfaction de dire aujourd'hui que l'expression la plus intime de notre deuil est là.

A. DU MESNIL.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Nous lisons dans l'*Abeille*, de Bruxelles, les réflexions suivantes au sujet d'une décision que vient de prendre le gouvernement du duché de Saxe-Gotha :

« Un journal pédagogique allemand annonce qu'en vertu d'une ordonnance du gouvernement de Saxe-Gotha, l'école normale de Gotha ne pourra plus désormais accorder l'hospitalité aux instituteurs français qui y séjournent quelque temps pour se perfectionner dans la connaissance pratique de la langue allemande. Il n'y a que trois hypothèses à faire, dit le journal en question, pour expliquer cette injustifiable mesure : l'école normale de Gotha est tombée si bas qu'on n'ose plus la montrer aux étrangers ; ou bien l'administration du duché est animée d'une telle haine contre les Français qu'elle ne veut plus leur permettre de tirer profit pour leur pays de l'organisation des écoles allemandes ; à moins que l'étroitesse d'esprit de ces singuliers administrateurs ne soit devenue telle, qu'ils trouvent la perfection suprême dans l'isolement du reste de l'Europe. »

Hollande. — Les débats sur la loi d'enseignement primaire, à la première Chambre, n'ont pas eu l'issue que nous avions espérée. Un certain nombre de libéraux ont pensé que l'intérêt de la paix publique commandait de faire de la conciliation, et d'accorder aux catholiques et aux ultra-protestants les satisfactions pécuniaires qu'ils réclament ; unis à la minorité cléricale, ils ont constitué avec elle une majorité d'occasion, grâce à laquelle la loi a passé. Le 6 décembre, après quatre jours de discussion, 31 voix (dont 16 voix libérales) se sont prononcées en faveur du projet, contre 18 voix, celles des libéraux qui sont demeurés fidèles à leur doctrine. Cette doctrine, c'est que toute subvention accordée à une école confessionnelle serait une atteinte à la constitution, les ressources de l'Etat ne devant être employées que pour le soutien d'un enseignement conforme au principe de neutralité religieuse proclamé par l'acte constitutionnel.

Nous avons donc, grâce à la défection de quelques libéraux à courte vue, le spectacle de la Hollande abandonnant le principe qu'elle avait eu la gloire d'être la première en Europe à inscrire dans sa législation, celui de la neutralité de l'école (loi de 1806). Désormais les écoles confessionnelles seront subventionnées par l'Etat au même titre que les écoles publiques, sous le prétexte que ces écoles, fondées par des particuliers, aident l'Etat à remplir le devoir que lui impose la constitution de donner « une instruction publique suffisante ».

Italie. — Dans les derniers jours de novembre est mort à Gênes M. Emmanuel Celesia, professeur à l'université de cette ville. M. Celesia était l'auteur d'une *Histoire de la pédagogie italienne*, en 2 volumes, Milan, 1872 et 1874.

— Un des plus éminents parmi les représentants de la philosophie contemporaine en Italie, M. Andrea Angiulli, professeur à l'université de Naples, est mort le 3 janvier. Il n'avait que cinquante-trois ans. Cette mort a produit une vive émotion à Naples; toutes les écoles ont été fermées en signe de deuil; aux obsèques, purement civiles, du philosophe, le député Bovio a pris la parole et déploré la perte qu'a faite le parti du progrès dans la personne de ce vaillant lutteur.

Parmi les travaux qui ont fait connaître Angiulli non seulement en Italie, mais en France et dans tous les pays où l'on s'occupe des problèmes que soulève aujourd'hui la question de l'éducation, nous citerons ses deux derniers livres : *La Pedagogia, lo Stato e la Famiglia*, publié en 1876, et *La filosofia e la scuola*, travail paru en 1889.

Chili. — Nous avons reçu une fort intéressante publication faite aux frais du gouvernement chilien. Ce sont deux mémoires sur l'instruction primaire au Chili, écrits à l'occasion d'un concours ouvert en 1888, et qui ont été jugés l'un et l'autre dignes des honneurs de l'impression. Le premier est l'œuvre de M. Juan Madrid, directeur de la *Revista de instruccion primaria*, et de M. J. M. Muñoz. Le second est signé de M. Manuel Antonio Ponce. Nous comptons extraire un jour ou l'autre de ces mémoires les éléments d'une étude sur l'état de l'instruction primaire au Chili; ce pays, depuis quelques années, a fait de remarquables progrès au point de vue des écoles, et il s'y produit un mouvement qui mérite d'être signalé.

Suisse. — Le journal l'*Educateur*, organe de la Société des instituteurs de la Suisse romande, a changé de rédaction avec la nouvelle année. M. A. Daguet, qui rédigeait ce journal depuis sa fondation, c'est-à-dire depuis vingt-cinq ans, vient de prendre sa retraite. La Société a décidé qu'à l'avenir le journal serait dirigé et administré directement par son comité, dont un membre serait chargé de la rédaction avec le concours de collaborateurs et de correspondants choisis dans chacun des cantons romands, et dont un autre membre remplirait les fonctions de gérant.

Le comité directeur se trouve placé à la Chaux-de-Fonds pour une période de trois ans.

M. Daguet emporte dans sa retraite la reconnaissance de tous ceux qui savent avec quel zèle infatigable il a travaillé à entretenir le feu sacré dans le corps des instituteurs de la Suisse romande : « Nul de nous, dit la nouvelle rédaction de l'*Éducateur* dans le numéro du 1er janvier 1890, n'oubliera jamais les éminents services qu'il a rendus à son pays. »

Le gérant : H. GANTOIS.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 30370-12-9.

Nouvelle série. Tome XVI. N° 2. 15 Février 1890.

REVUE PÉDAGOGIQUE

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

A L'EXPOSITION UNIVERSELLE DE 1889

RÉSUMÉ GÉNÉRAL

Bien que les intéressantes collections scolaires que tant de visiteurs ont vues et revues, du printemps à l'automne dernier, au Champ de Mars et à l'Esplanade des Invalides, aient disparu et appartiennent désormais au passé, c'est presque dire au néant, nous n'avons pas encore assez de recul, comme lorsqu'il s'agit de l'effet d'un tableau, pour pouvoir prononcer déjà un jugement définitif sur la portée de l'exposition de l'enseignement en 1889. Mais faut-il laisser le soin de l'étudier dans son ensemble, et de la comparer avec les précédentes, à quelque érudit du siècle prochain, épris de curiosités historiques, qui compulsera les catalogues poudreux, les brochures rares, les journaux dépareillés et la *Revue pédagogique* elle-même de cette année, devenue alors, nous l'espérons, une imposante mine d'informations? Tout en se défiant de leurs impressions encore trop chaudes et de leurs souvenirs de date encore trop fraiche, ceux qui ont eu l'occasion et le devoir d'examiner dans tout son détail l'exposition scolaire de 1889 ne peuvent-ils pas essayer, avant que les documents de l'enquête soient dispersés, d'en dégager quelques vues générales, d'en tirer déjà quelques conclusions?

Avant tout, quelle a été l'impression première que nous avons éprouvée en feuilletant, les uns après les autres, les catalogues d'exposants de 1867, 1878 et 1889 pour la classe de l'enseignement

primaire? Le dernier sans contredit nous a tout de suite frappé comme le plus important, le plus volumineux. En 1878, les exposants de la classe 6 n'atteignaient pas un millier; il y en avait plus du triple en 1889. A ne consulter donc que le chiffre seul des exposants et des récompensés, la dernière exposition laisse bien loin derrière elle les précédentes. Par l'arrangement ensuite et l'installation méthodique, elle a dépassé l'attente générale; elle s'est montrée au public digne du rôle qu'on lui avait attribué dans la grande célébration du Centenaire de 1889.

Pourtant, il faut nous hâter de faire une réserve. D'une étude comparée des catalogues de 1867, 1878 et 1889, il ressort avec non moins d'évidence, malgré l'accroissement du nombre des exposants de la section scolaire, l'impression d'une grosse lacune qui diminue sans doute dans une certaine mesure l'intérêt et la valeur de l'exposition de l'enseignement en 1889. Chacun devine qu'il s'agit de l'étranger. En 1867 et en 1878 il y avait pour la plupart des grands pays une exposition scolaire officielle. Cette fois, presque tous les pays monarchiques s'abstenant de participer directement et officiellement au Centenaire de 1789, il n'était pas très surprenant qu'on n'y vît pas figurer l'instruction publique, qui est devenue presque dans tout l'ancien et le nouveau monde un service d'État. Nous savons que dans plusieurs des pays qui nous avoisinent, malgré la décision arrêtée des gouvernements de ne pas collaborer à titre officiel à la glorification d'une des plus grandes dates de notre histoire, en même temps que de l'histoire universelle, certains membres de l'enseignement public, animés d'un esprit libéral, avaient songé à répondre personnellement à l'invitation de la République française, et auraient volontiers organisé officieusement, s'ils n'en avaient pas été expressément découragés par leurs chefs hiérarchiques, une participation d'initiative privée, qui n'aurait point engagé les gouvernements, mais qui aurait contribué à rendre singulièrement plus complet et plus instructif le tableau de l'école populaire telle que le XIXe siècle l'a comprise et exécutée. Ces éducateurs, dont plusieurs du moins nous ont prouvé leur sympathie en assistant au Congrès pédagogique, avaient représenté à leurs gouvernements que pour l'instruction et l'éducation, choses vitales entre toutes, il y aurait eu sagesse, comme pour les beaux-arts, à laisser

faire un comité privé et à savoir un peu fermer les yeux sur le prétexte de l'exposition, afin de ne pas manquer une aussi solennelle occasion de constater et d'étudier côte à côte les divers systèmes et leurs résultats. Qu'en Allemagne, pareille proposition n'ait pu qu'être murmurée à mi-voix par quelques indépendants, et n'ait pas eu chance d'être accueillie, cela se comprend : mais qu'elle n'ait pas trouvé d'écho dans des pays comme l'Angleterre, la Belgique, la Hollande, des pays habitués à se passer pour agir de la tutelle gouvernementale, voilà ce qui a lieu de nous étonner jusqu'à un certain point. L'excuse que l'on peut et que l'on doit charitablement invoquer en faveur du personnel enseignant international, pour le disculper de n'avoir pas mieux réussi par l'initiative privée à atténuer l'effet de l'abstention officielle, c'est que le monde de l'enseignement n'est nulle part celui de l'opulence, et que toute participation, même très limitée et très modeste, à une grande exposition demande toujours une mise de fonds assez considérable.

Quant aux pays qui possèdent une constitution analogue à la nôtre, la Suisse, les États-Unis de l'Amérique du Nord, et les républiques de l'Amérique du Sud, puisqu'ils participaient officiellement à l'Exposition, ils n'ont pas oublié de donner dans leur section respective une place à part, sinon toujours la place d'honneur, à l'éducation. Mais pays neufs, — la Suisse exceptée, — préoccupés surtout de frapper l'imagination de la vieille Europe par la perspective de leurs destinées commerciales ou industrielles, par les promesses de leur sol, de leurs matières premières ou de leurs productions naturelles, ils n'ont généralement pas représenté l'instruction publique avec tout le développement qu'elle méritait. C'était surtout sous forme documentaire qu'ils participaient à l'exposition scolaire, et les renseignements, sans faire défaut, ne s'imposaient pas aux regards des visiteurs : on les trouvait en les cherchant, mais il fallait les chercher.

Cette réserve faite en ce qui concerne l'étranger, et malgré une autre grosse lacune encore, provenant de l'abstention des congréganistes, qui conspiraient avec l'étranger pour amoindrir le prestige de 89, la supériorité de l'Exposition qui vient de finir sur les deux précédentes, pour les sections scolaires comme pour les autres, n'en subsiste pas moins incontestable, inoubliable.

L'insuffisance des sections étrangères a été compensée par la richesse, la variété, la surabondance, on peut le dire, de la section française, et de ses annexes si intéressantes dans le Palais Colonial et dans les sections algérienne et tunisienne. Quiconque a visité avec attention au Champ de Mars la galerie du ministère de l'instruction publique, de laquelle il est impossible de détacher la section d'enseignement technique, organisée avec tant de goût par le ministère du commerce et de l'industrie, et le pavillon scolaire de la Ville de Paris, et les collections scolaires de l'Esplanade des Invalides, a été certainement frappé de la masse d'objets réunis et de la qualité autant que de la quantité des choses exposées. Mais ceux-là seuls qui ont suivi le jury dans ses investigations à travers toutes les vitrines et leurs dessous, et qui surtout ont pu voir, au dépôt du quai d'Orsay, les innombrables objets entassés dans les anciennes écuries de l'Empereur, le plus souvent parce qu'ils étaient de dimensions trop grandes pour pouvoir être casés dans la galerie du ministère, savent ce qu'a été pour notre personnel enseignant la participation à l'Exposition de 1889.

L'école, il n'y a pas moyen de le nier, a contribué pour une grande part à l'enquête scolaire ouverte au Champ de Mars.

Ce n'est pas seulement pour se conformer à des instructions administratives, c'est de bon cœur, c'est avec élan, avec enthousiasme que maîtres et écoliers avaient travaillé à renseigner sur eux-mêmes la France et le monde. Sans doute, si les renseignements ont pu être recueillis et classés avec tant de méthode et de clarté, et s'ils sont venus avec tant d'abondance et dans des conditions qui pouvaient rendre si fructueuses les comparaisons, c'est que l'administration centrale avait pris l'initiative de préparer ou plutôt de faire préparer par une commission spéciale la participation à l'Exposition sur tous les points du territoire. Mais si l'on n'avait pas été prêt, s'il n'y avait pas eu en réalité beaucoup de choses neuves à montrer, si l'école n'eût été comme autrefois qu'un cadre un peu vide, la commission d'organisation aurait-elle vu ses efforts couronnés d'un succès aussi éclatant, et n'aurait-elle pas éprouvé plutôt, au lieu de l'embarras du choix, l'embarras de la pénurie, la difficulté d'obtenir des envois suffisants pour remplir dignement ses galeries?

Au contraire, à l'appel du ministère, qui depuis plusieurs

années, à l'occasion des diverses expositions étrangères, avait habitué les éditeurs, les éducateurs, les établissements scolaires publics et même privés, à un discret patronage tout à leur profit, puisqu'il se bornait presque uniquement à leur diminuer les frais d'installation, sans rien leur faire perdre de leurs droits aux récompenses, la réponse a été générale, et cette réponse a été comme un cri de victoire.

Il y a victoire en effet. La section scolaire française attestait d'une manière éclatante que la cause de l'enseignement populaire est gagnée. Tous ces plans d'écoles neuves, ces albums de dessins, ces herbiers, ces carnets de croquis d'atelier, ces panneaux de modelage, de cartonnage, d'assemblages de bois, de travaux de forge, tous ces petits objets de toute forme provenant des écoles normales, des écoles primaires élémentaires et supérieures, désormais pourvues d'ateliers, de musées, de jardins d'expérience, démentaient ceux qui accusent les débats de notre Parlement et rendaient visible et tangible, bien plus que les tableaux de statistique et les règlements, la transformation considérable grâce à laquelle le domaine de l'enseignement primaire a définitivement élargi ses limites primitives.

Ce qu'un juge autorisé, M. Marion, faisait ressortir avec talent en étudiant d'après les lois et les documents le *mouvement des idées pédagogiques en France depuis 1870*, le spectacle des galeries scolaires du Champ de Mars le proclamait aussi bien haut, à savoir que l'enseignement est reconnu désormais par l'élite des penseurs comme un service public de premier ordre, et que le principe de l'État enseignant, ou tout au moins de l'État encourageant, stimulant, dirigeant l'enseignement, a triomphé pour jamais. On peut rêver avec les Herbert Spencer l'avènement d'une humanité idéale, où l'habitude du *self-government* sera si bien devenue pour les sociétés une seconde nature que les individus sauront se passer de toute intervention de l'État pour se procurer l'instruction et une instruction véritablement adaptée à leurs besoins; mais en attendant ce lointain avenir, chez tous les peuples qui ont pris parti pour le régime démocratique, et c'est heureusement la majorité maintenant, il devient de plus en plus hors de conteste que l'État a le droit et le devoir de prendre en main l'éducation du peuple, et de répandre à flots l'instruction primaire. Et désor-

mais, par instruction primaire, on n'entend pas l'instruction restreinte aux trois branches que les conservateurs anglais appellent les trois R, mais plutôt ce que l'instinct populaire désigne quelquefois par le terme un peu obscur d'instruction primaire intégrale, c'est-à-dire sans doute un premier degré de culture générale embrassant à la fois toutes les facultés de l'enfant, sens, intelligence, volonté, l'être complet, l'homme entier, et capable de fortifier les corps tout en développant le jugement et en formant le caractère.

Ce n'est pas ici le lieu de discuter des problèmes pédagogiques. Notre but est seulement d'établir ce qu'ont démontré les faits, et surtout ce grand fait imposant, l'exposition scolaire de 1889. Il en ressort selon nous que le personnel enseignant dans toutes les démocraties, et en tout cas dans la nôtre, envisage décidément l'instruction primaire sous cet aspect agrandi, la veut plus étendue dans l'école élémentaire et prolongée bien au delà. Après ce que nous venons de voir dans les sections de la Suisse, des États-Unis, de la République Argentine, du Mexique et dans notre section enfin, comment parler de ramener l'instituteur au rôle du magister d'autrefois ? Déjà l'Exposition de 1878 marquait à ce point de vue un progrès considérable sur celle de 1867 ; mais de 1878 à 1889, quelle nouvelle, quelle importante étape a été franchie !

A cette extension considérable du domaine de l'enseignement primaire devait correspondre, et c'est ce qui a eu lieu, un accroissement considérable du nombre et de l'importance des écoles normales. On ne pouvait pas parcourir les galeries du ministère au Palais des Arts libéraux et la belle galerie extérieure du dessin, sans éprouver nettement, vivement cette impression que l'école normale constitue à présent, comme on l'a dit, la clef de voûte de notre édifice scolaire moderne. Jamais on n'avait vu l'enseignement normal, c'est-à-dire l'entraînement méthodique des futurs maîtres, exposé dans toutes ses parties avec autant d'ampleur et de variété. Malgré l'uniformité des programmes, que l'on n'avait pas oublié de faire figurer aussi, car ils sont à eux seuls une des principales, une des plus solides œuvres de la République, de ses législateurs, de ses ministres et de leurs conseillers, on était surpris, en examinant les envois de nos écoles normales d'instituteurs

et d'institutrices, d'y voir percer autant de traces d'originalité et d'individualité à travers un fond commun de ressemblance. Sans doute les expositions des écoles normales de Douai, de Clermont-Ferrand, de Belfort, par exemple, avaient toutes un air de parenté très visible; elles se ressemblaient, mais elles ne se répétaient point; et quand on pense que nous ne sommes qu'au lendemain des réformes qui ont étendu et amélioré l'institution, et surtout qui l'ont généralisée par toute la France pour les deux sexes, quels fruits n'est-on pas en droit d'attendre du temps pour peu que l'on persévère dans la même voie et avec le même esprit? Presque toutes les écoles qui avaient participé à l'exposition méritaient par quelque côté des éloges particuliers. Aussi rien n'était-il plus ardu pour un jury que de juger et de classer entre eux ces divers établissements : souvent le plus récent de date, tout en ne pouvant égaler ses aînés pour l'ensemble, donnait déjà par certains points des promesses d'excellence prochaine. A première vue, on pouvait s'alarmer un peu de voir tant de place donnée aux exercices de dextérité manuelle, pourtant si bien à leur place en notre pays d'artistes, et dont l'importance pédagogique et formative même pour l'esprit n'est plus à démontrer; mais on se rassurait vite en trouvant dans les devoirs et les compositions de géographie, d'histoire, de sciences, de style, de pédagogie pratique et théorique de nos élèves-maîtres et maîtresses des preuves sérieuses d'une culture soignée, d'études patientes, et, autant que le permet la nature même de ces établissements, approfondies. Les jurés étrangers, qui avaient des écoles normales au delà de nos frontières du Nord et de l'Est une expérience spéciale, ont été les premiers à constater ces beaux résultats pleins de promesses pour l'avenir, et à déclarer que quand un pays a multiplié les écoles normales comme nous l'avons fait, et réalisé déjà des types de collèges normaux comme ceux d'Auteuil pour les instituteurs, de Batignolles pour les institutrices, et surtout comme ces pépinières de professeurs d'élite, les écoles supérieures de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses pour la formation du personnel dirigeant et enseignant des écoles normales des deux sexes, il est bien près d'avoir atteint tout l'idéal réalisable.

Les alarmes que confessent parfois les judicieux observateurs à propos de nos écoles normales, à cause de cette grande multipli-

cité d'études et d'exercices divers qui semblent devoir émietter le temps et disperser l'attention des jeunes maîtres, ne semblent pas justifiées par la réalité des faits. Sans doute, le normalien d'aujourd'hui s'occupe d'une infinité de choses dont ses devanciers n'entendaient guère parler autrefois; outre les cours de morale, de pédagogie, de grammaire, d'histoire générale, de littérature, de géographie, de physique, d'histoire naturelle, de mathématiques, d'agriculture, d'hygiène, qu'il suit en prenant des notes, il doit s'exercer fréquemment à la calligraphie, à la rédaction, à la musique, au dessin, au modelage, à la menuiserie, au tour à bois, à la forge même, exécuter des croquis cotés, se fabriquer des ustensiles pour faire des expériences simples, manipuler au laboratoire de chimie, collectionner des minéraux, des plantes pour son herbier propre et pour l'herbier général de l'école, s'initier à la photographie, visiter des usines et des musées, apprendre l'exercice militaire et la gymnastique aux agrès, la boxe, etc., et trouver encore le temps d'enseigner à son tour dans l'école annexe. Mais dans une maison bien réglée toutes ces occupations dont la variété désoriente sans doute à première vue le nouveau venu, se classent peu à peu, prennent rang, et viennent en leur saison et à leur place particulière, et, si personne ne doit en négliger absolument aucune, il s'établit forcément des sélections naturelles, de sorte que chacun ne tarde pas à trouver sa voie.

L'école normale ne formera peut-être plus, avec une uniformité aussi mécanique, un personnel aussi rompu à la routine journalière de la classe primaire; mais il est permis d'espérer qu'elle formera un personnel plus réellement intelligent, plus capable d'initiative et d'action libre, ayant eu plus d'échappées sur l'universalité des choses. Et au lieu de tourner à la manufacture, à la fabrique, l'école normale deviendra de plus en plus un organisme vivant, d'où il devra sortir des hommes, aptes à faire des hommes, des citoyens, et à éveiller des esprits.

Mais si important que soit à nos yeux ce sujet, nous devons le signaler seulement, non l'épuiser ici. On attend de nous que nous cherchions à dégager encore des autres parties de l'exposition scolaire les résultats dominants.

Des maîtres allons aux enfants, et commençons par les plus jeunes, par les tout petits. Il y avait, à l'entrée de l'exposition de

Paris, une petite classe enfantine de grandeur naturelle, complètement aménagée ; dans la section du ministère, un compartiment spécial de l'école maternelle, et au Japon, en Suisse, aux Pays-Bas, quelques vitrines et tables spécialement remplies d'objets, de travaux et jouets ayant trait au premier degré de l'éducation, à ce que l'on a appelé, d'un nom poétique mais trop peu justifié encore, les *jardins d'enfants*. Ce n'était pas encore beaucoup : cette œuvre nouvelle, qui est bien plus importante qu'elle n'en a l'air, avait été trop modeste. A cette fête de 1789, qui devait surtout nous engager à vivifier le siècle que nous recommençons du souffle de cette grande époque, le culte de la première enfance, enfin reconnu d'utilité publique par l'État, méritait d'être mis davantage en lumière. Nous regretterons toujours que la commission d'organisation soit revenue sur ses premières intentions, qui avaient été de conseiller au ministère d'organiser au Champ de Mars une classe enfantine de démonstration : cette classe n'aurait pas désempli, et quelle propagande auraient faite dans la France entière en faveur de la méthode les quelques petits enfants qui seraient venus tour à tour y pétrir, y modeler des petits jouets de cire ou de terre glaise, y combiner des petits tressages de papier ou de joncs, y écouter des historiettes à leur portée, et surtout y chanter de jolies rondes en action qui auraient gagné le cœur des mères et révélé à tous combien on est encore loin de savoir s'y prendre pour bien commencer, sans surmenage, l'éducation des sens, du langage, du cœur et de la raison ; mais bien que restreinte, la place donnée à l'école maternelle suffisait pour que les visiteurs attentifs et réfléchis ne pussent ignorer le rôle qu'elle joue déjà, et surtout celui que dans nos légitimes espérances elle est appelée à jouer prochainement chez nous. Beaucoup de jolies choses, trop jolies même, parmi celles qu'on avait fait faire dans plusieurs départements, et notamment dans ceux de la Seine, de la Gironde et de l'Isère. Mais tout en constatant encore dans ce petit domaine une remarquable indépendance chez les directrices, et souvent des trouvailles heureuses, il est impossible de ne pas sentir le tâtonnement ; on s'ingénie à chercher des moyens d'éveiller d'une façon précoce les talents qui sommeillent chez les bébés : est-ce bien ce qu'il faut faire? il s'agit de laisser plutôt s'épanouir l'une après l'autre et tout doucement toutes leurs facultés. Sur ce point

nous ne saurions trop recommander comme un guide sûr la *Société des écoles enfantines*, qui n'avait rien sacrifié des principes essentiels, rien fait pour la montre, et qui n'exposait que des séries d'occupations formatives, propres à initier l'enfant à la vie physique, intellectuelle et morale, et non à développer brillamment mais prématurement une capacité au détriment des autres.

C'était une tâche assez longue, mais ce n'était pas une tâche aussi monotone qu'on l'eût pu croire, de passer en revue les divers objets provenant du travail de maîtres et d'élèves. Si le jury s'y est attardé sans trouver le temps long, c'est qu'il n'examinait pas une œuvre froide et figée; il se sentait gagné par la ferveur communicative avec laquelle avaient travaillé depuis ces dernières années à l'œuvre nationale écoliers, instituteurs, inspecteurs, administrateurs, et législateurs surtout. Il a passé dans ce domaine des choses de l'instruction populaire comme un souffle de foi, les maisons d'école se sont élevées un peu avec cet entraînement qui, au moyen âge, faisait bâtir les cathédrales; et le zèle avec lequelles communes rivalisaient pour obtenir l'édifice rêvé depuis longtemps, les maîtres et les maîtresses le partageaient, et le faisaient partager à leurs élèves, pour répondre aux prescriptions des programmes et pour introduire dans l'école les branches et les méthodes nouvelles.

Peut-on dire que l'esprit des méthodes nouvelles a déjà pénétré partout et que l'Exposition en était le témoignage? Pas encore, mais on peut dire au moins qu'il n'est pas resté à la surface, qu'en beaucoup d'endroits au moins l'enseignement est donné comme il ne l'avait jamais été auparavant. On sait que les travaux d'élèves admis par la commission d'organisation étaient surtout des cahiers antérieurs d'une ou de plusieurs années à 1889, c'est-à-dire qu'ils n'avaient pas été préparés en vue de l'Exposition, et que souvent les cahiers journaliers de 1887 qu'envoyait une école étaient accompagnés d'une série complète de cahiers mensuels et même journaliers de plusieurs enfants remontant quelquefois jusqu'à 1882 ou 1881 et permettant non seulement de suivre la marche continue des progrès de l'élève, mais aussi de juger de la méthode adoptée de longue date pour l'enseignement. Pas de trompe-l'œil possible avec ce système, et l'on peut dire que jamais encore à aucune exposition scolaire les renseignements

fournis n'avaient présenté un pareil caractère de sincérité. La France a donc pu voir en somme, pour la plupart des départements, ce qu'on enseigne réellement et comment on enseigne à ses enfants. Elle a lieu d'être rassurée : les anciennes branches, lecture, écriture, langue maternelle, arithmétique, ne sont pas sacrifiées aux nouvelles ; au contraire, l'introduction des nouveautés semble avoir vivifié l'école. S'il faut prendre sur les heures jadis consacrées à la lecture, à l'écriture, à la dictée, au calcul, le temps du dessin, du chant, du travail manuel, de la gymnastique et des leçons de choses, toutes ces occupations d'autre part profitent indirectement à la culture générale, soutiennent l'attention, éveillent le jugement, maintiennent la santé physique. Laissons le *laudator temporis acti* gémir sur la tendance qu'il remarque à tout sacrifier à l'agrément dans l'école, à rendre la lecture trop attrayante, le livre trop illustré, à donner trop souvent aux objets le pas sur les abstractions, à matérialiser même le calcul, à mêler à tout l'envahissante leçon de choses, et à transformer l'austère salle de classe en gaie échoppe, en coquet musée. Le courant est plus fort, il entraînera tout : la révolution ou plutôt l'évolution est faite, et nous nous réjouissons que l'Exposition de 1889 ait réellement consacré ce triomphe du réalisme, au sens le meilleur du mot, sur le nominalisme, sur le verbalisme scolastique dont la Renaissance et même le XVIII[e] siècle n'avaient pas réussi à débarrasser l'école du peuple. Nous ne trouvions sans doute encore qu'une image bien imparfaite de la classe dans ces cahiers d'élèves, dans ces programmes et ces emplois du temps dressés par les maîtres ; tout cela n'était pas la classe prise sur le vif ; mais toute muette qu'elle était, cette représentation suffisait pour attester que l'école française est résolument entrée dans la voie de l'enseignement intuitif, concret, déjà bien assez fatigant pour l'intelligence des enfants, et qui se concilie parfaitement avec l'habitude de l'effort personnel, trop souvent confondu avec la tension d'esprit et le surmenage mental.

Plusieurs jugements qui nous arrivent de l'étranger, entre autres un article de M. Nicholas Murray Butler de New-York et un magnifique discours prononcé à la Société des Arts de Londres par M. Mundella, ancien ministre du cabinet Gladstone, très élogieux pour notre exposition scolaire, indiquent que nos voisins

ont emporté cette impression de ce qu'ils ont vu chez nous. Chez les peuples qui nous avaient devancés, aussi bien que chez ceux au contraire qui ont un peu à nous envier nos réformes de programmes et d'organisation, on se plaît à reconnaître la valeur éducative — et c'est en effet ce qui nous les a fait adopter — des exercices manuels, des démonstrations objectives, de l'enseignement élémentaire des sciences physiques et naturelles, et aussi la portée utilitaire et pratique, considération secondaire sans doute, mais très importante encore, de tous ces enseignements.

Ce que le public et l'étranger a surtout admiré ensuite chez nous, et à juste titre, c'est le grand développement de l'enseignement primaire supérieur, consacré par la loi du 30 octobre 1886, et le mouvement d'opinion qui pousse la plupart des établissements de cet ordre dans le sens de l'instruction professionnelle et pratique, et dans le souci des industries locales.

Ce sujet est trop important pour que nous puissions ici faire autre chose que le signaler en terminant. Il est certain qu'on y reviendra souvent et que des juges compétents ne laisseront pas perdre la forte et magistrale leçon qui se dégageait d'expositions aussi encourageantes, aussi suggestives pour l'avenir que celles des trois écoles nationales primaires supérieures d'Armentières, de Voiron et de Vierzon, de l'école Vaucanson à Grenoble, des écoles professionnelles et d'apprentissage manuel de Rouen, de Lille et surtout de Paris. Malheureusement l'homme éminent et généreux qui avait guidé le jury dans l'examen de cette admirable portion de la section primaire n'est plus là pour en parler et pour jouir du triomphe qu'il avait contribué à préparer.

Parmi les autres points que nous ne pouvons qu'énumérer sans commentaires, avec l'excellence du matériel d'enseignement, les améliorations du mobilier et des bâtiments, avec l'incomparable progrès de la librairie et des livres de classe, il faut insister sur un autre titre de gloire de la section scolaire ministérielle de 1889, que malheureusement le public n'a fait qu'entrevoir: nous voulons parler des magnifiques travaux personnels de tant d'inspecteurs et d'instituteurs, qui avaient consacré de longues heures à étudier l'histoire locale de leur district, au point de vue de l'instruction. Ces monographies scolaires et communales

resteront parmi les plus précieux monuments élevés en France en l'honneur du centenaire de 1789.

Il est à noter que dans toutes ces réformes de l'école la France a été éclectique : elle n'a pas voulu s'enfermer, comme elle l'avait fait trop souvent pour d'autres questions, dans les cadres d'une logique rigoureuse, elle a pris son bien partout, elle a emprunté aux pédagogues de tous les temps et de tous les pays, sans oublier les siens, qui sont nombreux heureusement dans le passé et dans le présent, et peut-être la postérité remarquera-t-elle encore, pour s'en féliciter, que parmi les hommes qui ont pris à cœur de travailler à la refonte du système scolaire français, la plupart étaient des philosophes, ou au moins d'anciens professeurs de philosophie. C'est probablement ce qui explique le soin que l'on a apporté à toutes les questions de méthode, et la viabilité des transformations de programme.

Si l'on relit ce qu'écrivaient au lendemain de nos désastres deux hommes dont les avertissements sévères ont été heureusement très remarqués, très écoutés, MM. Michel Bréal et Félix Pécaut, et que l'on compare l'état de l'enseignement chez nous tel qu'ils le décrivaient alors à celui que révélait l'Exposition universelle, nous croyons pouvoir conclure que les Français ont lieu de reprendre confiance et de relever la tête. Assurément, tout ce que ces sages demandaient pour faire de l'école primaire une institution nationale digne de la République n'est pas achevé : mais presque toutes les réformes qu'ils appelaient de leurs vœux sont commencées, et des institutions nouvelles qui ont déjà porté de tels fruits ne peuvent manquer d'en porter de bien plus beaux encore, pour peu qu'on leur donne le temps de s'enraciner et de croître.

B. BUISSON.

UNE PAGE OUBLIÉE DE PÉDAGOGIE

LES IDÉES DE MAINE DE BIRAN SUR L'ÉDUCATION

L'histoire de Maine de Biran et de ses idées devait déjà beaucoup à M. Alexis Bertrand, professeur de philosophie à la Faculté des lettres de Lyon. Les philosophes n'ont point oublié son importante publication de 1887, les *Nouvelles œuvres inédites*, faisant suite à celles que M. Ernest Naville avait données en 1859. Aujourd'hui, c'est un volume d'analyse et de commentaire, intitulé la *Philosophie de l'effort* (1), que M. Bertrand consacre à faire valoir la pensée de son maître de prédilection. Un des chapitres les plus intéressants, *le Biranisme appliqué à l'éducation*, nous concerne particulièrement, puisque l'auteur y établit que Maine de Biran n'est pas resté étranger aux préoccupations pédagogiques, et qu'une fois au moins, dans ses écrits théoriques, il a discuté, avec profondeur, le problème de l'éducation intellectuelle et morale. Par une inadvertance fâcheuse, inexplicable même, — malgré les excuses que l'indulgence ingénieuse de M. Bertrand s'attache à nous chercher, — les historiens de l'éducation avaient jusqu'à présent ignoré Maine de Biran. Ils auraient dû pourtant deviner qu'il était trop psychologue pour n'avoir pas été un peu pédagogue. Ses relations avec Pestalozzi, depuis longtemps signalées par M. Pompée et par M. Roger de Guimps, auraient dû aussi les mettre sur la voie. Quoi qu'il en soit, grâce à M. Bertrand, l'omission est maintenant réparée, et nous allons à notre tour, en nous inspirant de son travail, essayer de remettre en lumière l'esquisse pédagogique où en quelques traits Maine de Biran nous fait entrevoir tout un système. Ce n'est pas la première fois d'ailleurs que M. Bertrand, grâce à ses heureuses investigations, nous aura

(1) Voir la *Bibliothèque de philosophie contemporaine*, Paris, Alcan, 1889.

aidés à combler une lacune de l'histoire de la pédagogie. Les lecteurs de la *Revue* se rappellent l'article (1) où il leur a fait connaître le plan d'une encyclopédie pédagogique, dressé au commencement de ce siècle par un contemporain et un ami de Maine de Biran, par André-Marie Ampère.

I

C'est dans l'*Essai sur les fondements de la psychologie*, au chapitre VI de l'introduction, qu'il faut aller chercher les quelques pages, substantielles et fortes, que Biran a écrites sur l'éducation. L'*Essai* a été publié en entier dans l'édition de M. Ernest Naville : mais le chapitre VI avait déjà paru, en mai 1846, dans la *Biblio thèque universelle* de Genève.

A vrai dire, la pensée dominante, on pourrait presque dire la pensée unique de Biran, en matière pédagogique, c'est qu'il y a une étroite alliance entre la science de l'éducation et la psychologie, ou pour mieux dire la méthode psychologique. Quand nous répétons après tant d'autres que l'étude de la psychologie est une introduction nécessaire à l'étude de la pédagogie, nous voulons dire simplement que, pour être à même de développer les diverses facultés de l'enfant, il faut avoir demandé aux psychologues des renseignements précis sur la nature de ces facultés. Ce n'est pas ainsi que l'entendait Biran. La psychologie, à ses yeux, est tout autre chose qu'un catalogue de notions abstraites sur les phénomènes de la conscience. Elle est avant tout une méthode, un effort intérieur, une activité particulièrement intense de réflexion et de retour sur soi-même. Chercher à se connaître, c'est agir intellectuellement; c'est créer, en quelque sorte, ou du moins étendre l'âme qu'on étudie. Le sujet pensant ne peut exercer aucune de ses facultés propres sans la connaître, pas plus qu'il ne peut la connaître sans l'exercer. L'observation psychologique n'est donc pas seulement *spéculative* : elle est en même temps essentiellement *active* et *pratique* : elle est, par conséquent, une préparation nécessaire à l'éducation intellectuelle et morale.

---

(1) Voir la *Revue pédagogique* du 15 juin 1887.

Cela est si bien le fond de la pensée de Biran qu'il en vient presque à faire bon marché des résultats positifs de la psychologie. Peu lui importerait que l'observation psychologique aboutît à l'impuissance, pourvu que cette observation se fût exercée et en s'exerçant eût développé l'activité intérieure. « Quand même, dit-il, il ne pourrait y avoir de doctrine psychologique certaine et généralement démontrée, point d'évidence positive et bien systématisée des facultés humaines, point de signes clairs, précis, univoques, par lesquels pût se manifester l'évidence qui s'attache pour chacun de nous aux faits du sens intime, la culture de ce sens ou de cette réflexion n'en serait pas moins un besoin de notre nature morale. Elle n'en serait pas moins utile et indispensable, même comme exercice propre à développer toutes nos facultés actives, à les diriger ou à les approprier à leurs objets. Elle n'en serait pas moins la condition de tout perfectionnement... On ne la connaîtrait pas elle-même; elle n'aurait pas de nom propre dans notre langue; mais on n'en sentirait que mieux son influence, comme celle d'une divinité cachée qui gouverne et dirige tout sans se montrer. » En d'autres termes, le plus important n'est pas de trouver la vérité psychologique, c'est de l'avoir cherchée; l'essentiel n'est pas tant d'arriver à une définition précise de nos facultés que de les avoir fécondées par l'exercice, en les obligeant à s'étudier elles-mêmes.

Il s'en faut d'ailleurs que Biran se résigne à un aveu d'impuissance, en fait de conclusions psychologiques. Il a au contraire, en ces matières, une doctrine très ferme, une théorie très arrêtée, et c'est de cette théorie qu'il prétend se servir comme d'un *criterium* pour juger des diverses méthodes d'éducation, pour recommander la sienne et pour condamner celle de Condillac.

Lorsqu'il écrivait l'*Essai sur les fondements de la psychologie*, vers 1812, Biran appartenait tout entier à la doctrine de la volonté autonome, souveraine. « Le *moi*, disait-il, réside exclusivement dans le sens intime ou dans la conscience de cette libre action qui le constitue. » Il n'en était plus à croire, comme dans les premières années de sa vie, que « les passions sont la mesure de la force et de l'énergie », ni à éprouver, comme il l'écrivait en 1794, que « les seuls moments heureux de son existence tenaient à un certain état de son être, indépendant de son vouloir ». Il n'en était pas

encore, comme dans le mysticisme chrétien de sa vieillesse, à chercher à la volonté un point d'appui en dehors d'elle, et à supposer que la liberté humaine avait besoin d'être soutenue et aidée par une force supérieure, par une grâce divine. Il était dans toute l'ardeur d'un rationalisme héroïque et superbe, qui brave le monde extérieur et se passe des secours célestes, et à la façon des stoïciens il s'écriait : « Il faut que la volonté préside à tout ce que nous sommes ! »

De là un système d'éducation qui proclame la primauté des facultés actives, et la subordination des facultés passives. Tout nous attire au dehors, dit-il, nous sollicite à agir avant de penser, à connaître les autres choses et nous cache ainsi à nous-même. Il faut que l'esprit apprenne à réagir contre ces tendances naturelles, et par un vigoureux effort se ressaisisse, se concentre, en s'arrachant à la dispersion des idées et à la mobilité des impressions. Rien n'est plus faux que d'estimer la valeur d'un homme d'après le nombre de ses connaissances. Ce qui importe, ce n'est pas « ce qu'il sait, c'est la manière dont il le sait ». Pour bien juger des esprits, le véritable *psychomètre* (expression empruntée à Bonnet) consiste à apprécier : 1° si les connaissances acquises l'ont été avec réflexion, avec discernement ; 2° si elles ont exercé une heureuse influence sur la force des facultés, si elles ont procuré de bonnes habitudes intellectuelles. Et à vrai dire les deux points de vue se confondent : les origines de notre savoir en déterminent les effets. Si l'on procède à une culture exclusive de la mémoire ou de l'imagination, on enflera l'esprit d'une vaine science, qui non seulement ne profitera pas au développement des facultés actives, mais qui l'arrêtera et le compromettra pour toujours. Si, au contraire, on s'est adressé à l'intelligence qui réfléchit, qui raisonne, qui fait effort pour comprendre, on aura le double avantage d'avoir à la fois enrichi et fortifié l'esprit. « Pour être sage et heureux, l'homme n'a pas besoin de tout ce brillant de l'imagination et de tous ces signes d'emprunt d'une science *livresque*, comme disait Montaigne. Ce dont il ne peut se passer, c'est la raison... Dans quelque position que la vie l'ait placé, il importe qu'il sache se commander à lui-même, maîtriser son attention, suspendre son jugement, sentir et apprécier ses véritables rapports avec la société dont il fait partie, mettre les choses

à leur juste valeur, n'être ni l'esclave des préjugés, ni le jouet des passions. C'est en cela que consiste son *métier d'homme...* » Qu'on ne parle donc plus d'un prétendu équilibre des facultés, si l'on entend par là qu'il faille mettre en balance, ou traiter sur le pied d'égalité, la mémoire et le jugement, l'imagination et l'attention! Il n'y a pas égalité de droits entre les puissances actives et les formes passives de l'âme : on ne saurait songer à mener de front la culture des unes et la culture des autres : puisque les unes ne seront jamais assez développées, tandis que les autres sont souvent inutiles et même dangereuses, et qu'elles ont besoin d'être réprimées plutôt qu'excitées. La vérité, c'est qu'il faut établir entre les deux sortes de facultés un ordre rigoureux de dépendance et de subordination; une sensibilité mobile, une imagination fougueuse, une mémoire prompte et trop facile, devant être contrebalancées par la force de l'attention, par la sévérité de la raison et par la profondeur de la réflexion.

Ce ne sont pas là, assurément, de bien grandes nouveautés. Mais, outre qu'il y a toujours intérêt à répéter des vérités qui, pour avoir été proclamées par tant de philosophes, n'en sont pas moins trop souvent méconnues dans la pratique, elles avaient, au temps où Biran les exposait, l'intérêt actuel d'être une réponse directe aux idées alors dominantes de la philosophie de Condillac. Préoccupé de réfuter le sensualisme dans ses conséquences comme dans son principe, Biran pensait qu'une des meilleures manières de prouver aux partisans de Condillac la fausseté de leurs doctrines psychologiques, c'était de leur montrer à quelles conséquences pédagogiques les conduirait logiquement l'application de leur système : à la négation de toute règle, de toute vraie méthode d'éducation, puisque la sensation et le besoin physique étant le principe unique du développement intellectuel et moral, il n'y aurait plus qu'à laisser faire la nature. Il ne serait plus question « d'opposer de bonne heure et sans cesse ce qu'il y a de volontaire et de libre dans l'homme à ce qui touche à la pure spontanéité de l'instinct et des passions ». Tout au plus, ne devrait-on songer qu'à multiplier autour de l'homme les sources de sensations, « à faire naître en lui continuellement de nouveaux besoins, de nouvelles passions, à le mener par le seul appât du plaisir, en lui épargnant toute espèce d'effort ». La fausseté

évidente et le caractère immoral d'une éducation ainsi comprise se retournent, pour la condamner, contre la théorie d'où elle est issue; et Condillac lui-même a été contraint de démentir sa propre doctrine, lorsque, dans l'éducation du duc de Parme, « bien loin de traiter son élève comme si la sensation enveloppait toutes ses facultés, il veut d'abord qu'il réfléchisse sur lui-même, avec la profondeur d'un métaphysicien ». Qu'on revienne donc à la vraie psychologie, celle qui démontre une attention active, supérieure aux sensations et qui les dirige, une réflexion qui les juge et qui s'en sépare! Et par suite aussi, qu'on renonce à la pédagogie de la sensation, celle qui substitue le plaisir à l'effort, et dont une des conséquences, dit Biran, se manifeste « dans les soins que, depuis plusieurs années, prennent les auteurs de certaines méthodes prétendues appropriées à l'instruction de la première enfance, pour éviter toutes les épines, et arrêter ce qu'ils appellent l'attention par des images, des figures, des cartes coloriées, des jeux, etc... Reste à savoir si ces moyens ne seront pas plus propres à paralyser qu'à développer les facultés vraiment actives de l'intelligence ».

II

Jamais on n'a réfuté avec plus de force que ne l'a fait Biran le préjugé qui consiste à croire que le développement de la moralité est indépendant du développement de l'intelligence. L'erreur de ceux qui exploitent contre l'instruction et la science le désaccord accidentel de l'intelligence et des mœurs, provient de ce qu'ils confondent une culture superficielle de l'esprit avec la vraie éducation intellectuelle. Il y a intelligence et intelligence: il y a les facultés inférieures, perception, mémoire, imagination, qui peuplent la conscience d'une foule de connaissances, mais qui, ne mettant pas en jeu les ressorts intérieurs et l'énergie fondamentale de l'esprit, peuvent coexister avec tous les défauts et avec tous les vices. Mais il y a aussi les facultés supérieures, attention, jugement et réflexion, qui, n'étant que des formes de la volonté, des manières d'exercer notre empire sur nous-mêmes, ne sauraient contribuer à la culture de l'esprit sans développer du même coup les germes de la moralité.

« L'attention et la réflexion, dit Biran, sont des facultés vraiment morales » ; et il n'a pas de peine à le démontrer. Qu'est-ce en effet qu'être attentif, — non, au sens de Condillac, quand on se laisse dominer par une sensation violente et exclusive, mais dans l'état normal d'un esprit vraiment maître de lui-même, « qui fixe son attention sur les objets, qui cherche à pénétrer le fond des choses, à en voir nettement toutes les faces », — qu'est-ce autre chose que faire déjà usage de sa liberté, qu'exercer dans le domaine des idées une force de volonté qu'on retrouvera ensuite tout entière dans le monde de l'action. Ce qui spéculativement s'appelle concentration de la pensée, effort de l'intelligence, devient pratiquement force d'âme et vertu. Et au contraire des habitudes intellectuelles de légèreté et d'inattention engendrent nécessairement la faiblesse morale et ouvrent l'accès de l'âme à tous les caprices de la passion. A un point de vue plus particulier, l'égoïsme, l'insensibilité, la dureté et la sécheresse de cœur ne sont que des formes pratiques du défaut d'attention. « Si, plus maîtres de notre attention, dit Biran, nous savions l'arrêter sur les maux d'autrui, combien nous frémirions à l'idée d'en être la cause! comme nous sentirions même le besoin de les soulager et de les prévenir! Ainsi pourrait se développer une sensibilité vraiment morale, savoir celle qui naît de l'exercice même de nos facultés actives et de nos jugements. » C'est précisément la méthode qu'a pratiquée Edmondo De Amicis, dans son aimable livre pour les enfants, *Cuore*, où revient à chaque page, comme un refrain, ce conseil du père à son fils : « *Pense* à tant de pères et de mères qui se sont consumés de privations pour élever leurs enfants; *Pense* à tant de maîtres et de maîtresses qui sont morts des fatigues de l'enseignement; *Pense*, etc. »

D'autres vertus morales relèvent plus directement encore de l'attention. C'est l'attention en effet qui suspend nos jugements, qui nous habitue à ne nous rendre qu'à l'évidence, aux motifs raisonnés de la croyance; et si cette habitude est la condition du progrès intellectuel, elle est aussi « le fondement des qualités morales les plus essentielles, la prudence dans la conduite de la vie, la rectitude et l'équité dans nos jugements sur les actions des hommes ».

On n'a pas assez remarqué que juger, en un sens, c'est déjà

vouloir. Peser avec circonspection le pour et le contre, examiner les diverses raisons d'une croyance, c'est exercer sa liberté; c'est par conséquent jeter les premiers fondements de la personnalité, condition de toute vie morale. Biran n'admet pas la « distinction artificielle » de l'entendement et de la volonté. « L'intelligence et la moralité humaine, dit-il, reposent sur un seul et même principe. » C'est reprendre, mais avec une signification nouvelle, la vieille thèse platonicienne de l'accord de la vertu avec la science, avec la science qui n'est pas seulement une connaissance théorique et une lumière stérile, mais qui est une force, un principe d'action, puisqu'elle suppose elle-même le déploiement de toutes les énergies de l'âme.

Il n'y a pas jusqu'à l'association des idées que Biran ne veuille enrôler parmi les auxiliaires intellectuels de la moralité. Le même principe d'association agit, dit-il, « sur les opérations de l'esprit et sur les sentiments de l'âme ». Si vous avez su appliquer, en instruisant un enfant et pour le conduire à la vérité, les associations solides, les liaisons logiques, vous trouverez le terrain tout préparé pour le diriger « vers ce qui est beau, bon et utile »; et des moyens semblables, dont le succès sera d'autant plus certain qu'ils auront déjà été employés pour le développement des idées, vous serviront à assurer le développement des sentiments et des affections. De même que vous aurez accru la puissance de l'esprit en l'accoutumant à descendre d'un principe à sa conséquence, d'un théorème de géométrie à ses corollaires, de même, et avec l'aisance que donne une habitude déjà prise, vous pourrez fortifier les bons sentiments, en associant l'idée d'une action et l'idée de ses effets, en associant, par exemple, « le devoir et le bonheur ».

Mais c'est surtout la réflexion, c'est-à-dire, comme l'entend Biran, l'observation et par suite la connaissance de soi-même, qui est à ses yeux « le moyen premier et la garantie la plus sûre de la perfection morale ». Et ici, nous aurons à faire quelques réserves. Accordons d'abord à Biran tout ce qu'il y a de vrai et de juste dans sa doctrine. Se connaître soi-même est assurément un des éléments de la moralité, d'autant que quand on pénètre au fond de son être, on se rend compte de ses inclinations et de ses penchants non moins que de ses idées. On ne peut pas, comme

le dit fortement Biran, « se sauver de son cœur dans son esprit ». Tout homme vertueux est plus ou moins un psychologue, le plus souvent un psychologue sans le savoir. Ayant pris l'habitude de s'étudier lui-même, de ne se rien cacher de ses propres défauts, il apporte dans ses rapports avec les autres hommes la même disposition à la franchise et à la bonne foi. Connaissant les secrets et intimes ressorts de son tempérament, il n'est plus exposé à s'en prendre aux autres, à les rendre responsables, dans un injuste mouvement de colère ou d'antipathie, d'un malaise, d'un changement d'humeur qui ne peut être imputé qu'aux variations capricieuses de sa propre sensibilité. Il dépouille ainsi les jugements qu'il porte sur les hommes et sur les choses de toutes les illusions qu'y mêle trop souvent une sensibilité irréfléchie dont on n'a point appris à se défier. D'autre part, mesurant exactement la portée de ses facultés, appréciant avec impartialité son caractère, l'homme qui se connaît lui-même ne se lance pas inconsidérément, sur la foi d'une imagination qui le dupe, et d'une présomption qui le perd, dans des entreprises au-dessus de ses forces, dans des occupations pour lesquelles il n'est pas fait. « Combien on éviterait de fautes et de malheurs, si avant de s'engager dans la vie active on avait pris l'habitude de connaître ses facultés, de consulter ses forces et de compter avec son caractère ! »

Nous souscrivons volontiers à ce commentaire du précepte antique : *Nosce te ipsum*, considéré comme le principe supérieur du perfectionnement humain. Nous reconnaissons combien la culture du sens intime et l'activité intérieure qui en dérive peuvent contribuer à l'éducation morale. Ce n'est pas sans une logique secrète que le langage confond sous le même mot de *conscience* la connaissance de soi-même et la connaissance du devoir. Mais — et c'est ici que commencent nos réserves — cette vie spirituelle, comme toutes les vies spirituelles, a ses dangers et ses excès possibles. L'observation psychologique peut dégénérer en une sorte d'extase rêveuse, où à force de se regarder vivre on oublie de vivre. On se donne en spectacle à soi-même. « Je m'amuse, dit Biran dans son *Journal intime*, à voir couler les diverses situations de mon âme : elles sont comme les flots d'une rivière. » On s'absorbe dans la contemplation de son *moi*, comme d'autres

s'absorbaient dans la contemplation de Dieu. Et dans les deux cas le résultat est le même : je ne sais quel égoïsme raffiné et une incurable impuissance à l'action. D'autre part, le retour obstiné sur lui-même d'un esprit qui s'analyse dans ses moindres replis ne peut guère engendrer que la timidité et la défiance. Plus on s'étudie, plus on découvre avec terreur les imperfections, les lacunes de son esprit et de son cœur : on n'ose plus rien tenter, de crainte d'y échouer. Et dans l'abus de cette critique qu'on fait de ses propres facultés on perd la confiance, la confiance sereine et triomphante de l'homme simple qui marche hardiment à l'action. Est-ce à dire que nous déconseillions la réflexion et l'étude de soi-même? Non, mais il faut savoir l'arrêter prudemment au point où, devenant une curiosité contemplative et oisive ou bien une analyse impitoyable et décourageante, elle cesserait de constituer une force pour n'être qu'une faiblesse.

Biran lui-même est de notre avis. Dans le chapitre même que nous analysons, par une contradiction singulière, par un aveu que lui arrachait sans doute sa propre expérience, après nous avoir montré dans la réflexion intérieure la source de toute moralité, il en vient à déclarer que les psychologues méditatifs sont impropres à l'action. Qu'ils ne nourrissent pas l'espoir de se faire un nom, d'accomplir des actions éclatantes dans le monde extérieur : « Il faut opter, dit-il mélancoliquement, entre ce monde et le monde intérieur. » Et, ailleurs, il en arrive à se demander si « l'habitude de s'occuper spéculativement de ce qui se passe en soi-même, en mal comme en bien, ne serait pas *immorale?* »

On a le droit de demander à un philosophe si sa vie confirme ou dément ses théories. Et il faut bien reconnaître que la vie de Maine de Biran justifie nos restrictions sur l'efficacité toute-puissante des études psychologiques. Si jamais un homme a été le témoin de lui-même et s'est complu à noter au jour le jour les moindres variations de son âme, c'est bien l'auteur du *Journal intime*. Et cependant il n'a puisé, à cette source prétendue de toute perfection, ni la constance et la fixité dans les doctrines, ni l'énergie pratique dans le monde de l'action. Comme philosophe, il a été tour à tour sensualiste, rationaliste et mystique. Comme homme pratique, il a été souvent mêlé aux affaires

publiques; mais il semble qu'il ne s'y soit jamais senti à l'aise. Il a été administrateur du département de la Dordogne et député aux Cinq-Cents sous la République; sous-préfet de Bergerac et député sous l'Empire; questeur de la Chambre et conseiller d'État sous la Restauration. Mais, suivant ses propres expressions, il errait « comme un somnambule dans le monde des affaires ». Il y avait dans la finesse de son sens psychologique quelque chose de maladif et de souffrant. Une fois il s'est mis hors de pair: en 1813, il a eu l'honneur de signer avec quatre de ses collègues (le premier Empire a connu lui aussi ses cinq opposants) la fameuse protestation Lainé. Mais cet acte d'initiative est resté isolé dans sa vie politique, où il ne paraît avoir trouvé que les déboires d'un philosophe égaré parmi des hommes d'action, un sentiment douloureux de son insuffisance pratique : réalisant pour son propre compte le tableau tracé par Platon de l'idéaliste qui, subitement dépaysé dans la vie réelle, n'y apporte que timidité, indécision et maladresse.

C'est que, après tout, la vie psychologique, réduite à elle-même, si elle suffit ponr fonder la dignité personnelle, est hors d'état d'assurer soit la force des convictions, soit l'énergie de l'action. Les convictions fortes n'existent pas sans un solide point d'appui scientifique. La conscience ne nous révèle que nous-même : et nous sommes mobiles, changeants, à moins que nous n'ayons trouvé dans les démonstrations de la science les principes de nos croyances définitives et immuables. Et d'un autre côté pour agir utilement, pour affronter victorieusement la lutte de la vie, il faut savoir sortir de soi-même; il faut savoir *objectiver* pensée et sentiment, soit dans un idéal de justice qu'on ne se lasse point de poursuivre, soit dans des personnes humaines, individus ou collectivité, famille ou patrie, pour l'amour desquels tout semble facile, même l'impossible.

III

Maine de Biran n'en a pas moins droit à rester un des maîtres de l'éducation, un maître il est vrai qui n'a donné qu'une leçon, et encore bien courte. Le peu qu'il a écrit sur cette matière suffit cependant à prouver que s'il avait eu souci de développer sa pen-

sée, il eût écrit avant Mme Necker de Saussure un traité tout semblable à l'*Éducation progressive* pour la pénétration psychologique et l'élévation morale.

Rien n'aide mieux à caractériser les tendances pédagogiques d'un auteur que ses préférences pour tel ou tel des grands éducateurs ; or les préférences de Biran ne sont pas douteuses : elles vont toutes à Rousseau et à Pestalozzi.

Sur Rousseau, il a formulé son jugement dans une page qu'il faut citer en entier : « J.-J. Rousseau, dit-il, souvent emporté au delà des bornes du vrai par cette imagination toujours si belle, si élevée, mais quelquefois si fougueuse, qui fut la source de ses talents, de ses infortunes et de ses erreurs, me paraît avoir eu des vues aussi justes que profondes sur divers points de psychologie qu'il a touchés dans son immortel ouvrage sur l'éducation. Cet ouvrage lui-même pourrait être considéré comme une sorte de psychologie pratique, dans tout ce qui concerne l'ordre successif du développement de nos facultés intellectuelles et morales. Voyez l'importance qu'il attache à suivre pas à pas ces facultés avant de leur donner l'essor. Comme il soigne de bonne heure la culture du jugement et de l'attention ! Comme il subordonne l'exercice même des sens externes à l'activité de l'esprit ! Quelles sages précautions il emploie pour éloigner le développement trop précoce de l'imagination ! Comme il sait tout préparer avant la naissance spontanée des passions, pour qu'elles apprennent à obéir et ne puissent jamais commander ! Comme il préserve sagement la mémoire des habitudes mécaniques et des mots vides d'idées ! Comme il veut que son exercice soit dirigé par la réflexion et jamais ne la précède ! Comme il éloigne toute science qui enfle et amollit l'esprit, au lieu de le nourrir et de le fortifier ! Que j'aime à voir la psychologie, ou le vrai système de la génération de nos facultés, mise, pour ainsi dire, en action, non dans une statue, mais dans l'enfant qui s'élève, par des progrès réguliers, des premières idées sensibles aux notions intellectuelles ! »

Dans cet éloge de l'*Émile*, éloge un peu excessif et auquel nous demanderions pour notre part à apporter quelques correctifs, on devine, comme un sous-entendu perpétuel, derrière les compliments décernés à Rousseau, les critiques adressées à Condillac. Biran n'aimait tant Rousseau que parce qu'il reconnaissait en

lui, à raison de son spiritualisme, intellectuellement vague, mais moralement intense, un précurseur, un allié éloquent contre le sensualisme et la psychologie artificielle de Condillac. Peut-être, s'il y eût regardé d'un peu plus près, se serait-il aperçu que la psychologie de Rousseau, au moins dans ses procédés et dans sa méthode, n'était guère moins artificielle elle-même. Ce n'est pas dans l'enfant réel, quoi qu'il en dise, que Rousseau étudie la nature humaine : c'est dans un être fictif et imaginaire. Émile n'est guère, lui aussi, qu'une statue vivante, que son maître anime peu à peu, retardant ou précipitant à son gré l'éclosion de ses diverses facultés, et établissant dans la génération des diverses parties de son âme un ordre factice, hypothétique, qui ne répond qu'approximativement à la réalité des choses.

Non moindre était la sympathie de Biran pour les idées de Pestalozzi, qu'il a, d'ailleurs, connu particulièrement et visité en Suisse. Malgré les différences qui séparaient le gentilhomme français, le chevalier de Biran, le métaphysicien correct et méthodique, et l'éducateur populaire de la Suisse, le simple et impétueux Pestalozzi, il y avait entre ces deux hommes de profondes affinités morales. Ils professaient le même culte pour la personnalité, pour l'activité intime et consciente de l'âme. On dirait que Biran a dicté ce que Pestalozzi, lors de son voyage à Paris, en 1802, écrivait à un de ses compatriotes : « En France, les femmes sont bonnes, mais les hommes ne valent rien : ils ne sont que de simples rouages, et toute leur personnalité, tout leur *moi* humain a disparu dans la grande machine à laquelle ils sont attelés. » Ce que Biran appréciait dans l'œuvre de Pestalozzi, c'était premièrement les vues « nobles et philanthropiques » d'un instituteur du peuple « qui s'était occupé d'abord exclusivement du sort de la classe pauvre » ; c'était surtout les principes de sa méthode, « absolument conformes, dit-il, à ceux que peut prescrire la philosophie de l'esprit humain », et, en tous cas, semblables à ceux qu'il a exposés lui-même dans les *Fondements de la Psychologie* : c'est-à-dire la subordination de l'imagination, de la sensibilité, des facultés spontanées, en un mot, aux facultés supérieures d'attention et de jugement.

Mais Biran a fait plus que rendre publiquement hommage à Pestalozzi de son estime et de son admiration : il a essayé d'intro-

duire en France les méthodes pestalozziennes. Les idées et les pratiques pédagogiques que Pestalozzi était venu sans succès exposer à Paris, et que Bonaparte avait dédaigneusement repoussées, d'accord avec Talleyrand qui disait : « C'est trop pour le peuple ! » ce fut le sous-préfet de Bergerac qui les accueillit dans son arrondissement, en y appelant à la direction d'une école gratuite un disciple de Pestalozzi. Une lettre inédite de Stapfer, du 20 août 1807, adressée à Biran, et que M. Bertrand a publiée en partie, nous apprend que Pestalozzi eut quelque peine à trouver celui de ses disciples auquel il confia enfin la mission d'aller évangéliser Bergerac. « Les instituteurs sont presque tous Allemands et peut-être n'est-il pas aisé de déterminer ceux d'entre eux qui savent le français assez bien pour s'en servir dans l'enseignement à s'expatrier ». Ce fut le Vaudois Barraud, devenu depuis 1803 un des collaborateurs de Pestalozzi à Yverdon, qui répondit à l'appel de Biran. Que fut cette école pestalozzienne de Bergerac ? Il serait d'autant plus intéressant de le savoir qu'elle a été à peu près le seul essai sérieux, tenté en France, de l'application des méthodes de Pestalozzi. Une autre tentative due à l'initiative du général Ney, et qu'un disciple immédiat du maître, Neef, inaugura à Paris vers 1803, n'avait guère réussi, Neef ayant presque aussitôt quitté la France pour accepter les offres d'un riche Américain et pour aller fonder à Philadelphie un institut pestalozzien. Malheureusement, les renseignements précis nous manquent sur l'école de Bergerac, et il y a là une autre lacune à combler que nous recommandons aux érudits de la Dordogne. Tout ce que nous en savons, c'est ce que nous en dit M. Bertrand, qui affirme « qu'elle prospéra », malgré l'opposition du clergé. « Les prêtres, disait à ce propos Destutt de Tracy dans une lettre adressée à Biran, les prêtres sont bien jaloux de ce qu'ils ne font pas eux-mêmes ». Ce qui ne serait pas moins intéressant à retrouver que les archives de l'école de Bergerac, c'est la correspondance échangée entre Biran et Pestalozzi. Biran en 1802 avait rendu visite à Pestalozzi, qui dirigeait alors l'institut de Berthoud. Pestalozzi le reçut comme un ancien ami et s'attendrit en lui parlant de son institut. Les deux philosophes s'embrassèrent et se promirent souvenir et correspondance. Regrettons que ces lettres promises soient perdues, si elles ont été écrites. Regret-

tons surtout que l'entrevue de 1802 ne se soit pas renouvelée! Le métaphysicien et l'éducateur auraient eu beaucoup à gagner l'un et l'autre à un échange, à un contact fréquent de leurs sentiments et de leurs pensées. Pestalozzi aurait peut-être décidé Biran à sortir tout à fait de son quiétisme pédagogique, en lui communiquant quelque chose de son enthousiasme, de sa foi pratique. Et Biran, à son tour, aurait aidé Pestalozzi à trouver la forme doctrinale que le Père Girard lui reprochait de n'avoir pas su donner à ses aspirations et qu'il chercha toujours, sans y parvenir jamais.

Gabriel COMPAYRÉ.

DE LA SUPPRESSION DE LA DICTÉE

A L'EXAMEN POUR LE CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES

Deuxième article (1).

En proposant de supprimer la dictée à l'examen du certificat d'études primaires, je devais m'attendre à des approbations et à des critiques. Elles ne m'ont pas manqué. Peut-être ne sera-t-il pas sans intérêt pour les lecteurs de la *Revue* de connaître les unes et les autres.

Parmi les approbateurs, je compte d'abord M. Sarcey, qui a publié un article sur ce sujet dans le *XIXe Siècle*. On sait combien souvent le célèbre publiciste s'est plaint qu'on perdît tant de temps dans nos écoles primaires à enseigner ce qu'il appelle « les chinoiseries » de l'orthographe : aussi ne marchande-t-il pas son adhésion à ma proposition, qui lui a, dit-il, causé « une grande joie ».

Un inspecteur primaire, M. A. B., a aussi traité la question dans l'*Education nationale*. Pour lui comme pour moi, cette simple modification dans le plus élémentaire de nos examens pourrait devenir le point de départ d'une véritable révolution dans la manière d'enseigner la langue maternelle. Ce qui le frappe surtout, c'est que l'élève qui a appris l'orthographe à force de dictées peut fort bien commettre les fautes les plus grossières contre la grammaire et contre l'usage, lorsqu'il essaie un petit sujet de composition française; et pourtant, dit-il, c'est ce dernier point seul qui importe. Il y a toujours un peu de mécanique et de routine dans l'orthographe enseignée par les moyens ordinaires : si l'élève, qui vient de faire une composition française, était forcé de la revoir et de la corriger spécialement au point de vue de l'orthographe, l'exercice serait plus intelligent, et certainement

---

(1) Voir la *Revue pédagogique* de septembre-octobre 1889, p. 400.

on l'amènerait ainsi plus vite et plus sûrement à l'orthographe courante, qui est en somme le but que l'on poursuit.

M. A, inspecteur à R., insiste sur la même idée. « L'épreuve de la dictée, m'écrit-il, non seulement ne prouve pas que les candidats savent du français; mais elle ne prouve même pas qu'ils sachent l'orthographe. Combien de fois n'arrive-t-il pas qu'ils font une dictée correcte et remettent ensuite une composition remplie de fautes! Semblables à ceux qui n'écrivent lisiblement qu'à main posée, ils n'ont qu'une orthographe d'occasion ou plutôt d'examen... Que la dictée soit rayée de l'examen, et l'on retrouvera le temps qui manque dans nos écoles pour la lecture expliquée, bien supérieure à la dictée comme instrument de culture, ainsi que pour les exercices de rédaction, si favorables au développement de l'esprit et à l'étude de l'orthographe elle-même, quand ils sont convenablement préparés et corrigés. »

Comment se fait-il, dit à son tour M. B., inspecteur à M., que bien des élèves, parvenus au cours moyen, fassent d'assez bonnes dictées, et que leurs compositions françaises soient relativement si faibles sous le rapport de l'orthographe? Ne serait-ce pas parce que le maître dicte bien, ce qui leur permet d'écrire de routine, même sans comprendre, tandis que, pour la composition française, il leur faut se rendre compte de ce qu'ils écrivent.

M. G., inspecteur à B., n'est pas moins favorable. Il a déjà fait l'expérience de la mesure proposée, non pas dans l'examen du certificat d'études, où il est tenu en lisière, dit-il, par des règlements officiels, mais dans des examens de passage à une école primaire supérieure récemment créée, et il s'en est bien trouvé. Un essai du même genre a également été fait à Paris dans un examen d'adultes et il a été reconnu satisfaisant.

M. P., inspecteur à B., est aussi un partisan convaincu de la mesure que j'ai proposée. Il est frappé, comme moi, de l'importance excessive donnée à l'orthographe dans les examens, et par suite, du peu de temps accordé dans les écoles primaires au véritable enseignement du français. « On ne songe pas assez, dit-il, que savoir le français, c'est être capable de le comprendre, ce dont l'explication d'un texte fait foi, — et aussi de le parler et de l'écrire avec correction et clarté, ce dont témoigne la composition. Nos examens ne devraient donc comprendre que deux

épreuves de français : une composition et une lecture expliquée. » Il insiste sur l'avantage qu'il y aurait à n'apprécier l'orthographe que par une note d'ensemble, comme on fait pour la composition et l'écriture. Il voudrait même, ce que je n'ai pas demandé, que le coëfficient de l'orthographe fût moins élevé que celui de la composition. « Des circulaires ministérielles, ajoute-t-il, ont invité les commissions d'examen à *peser* les fautes, au lieu de les *compter*; mais tant qu'il y aura une épreuve spéciale d'orthographe, on sera tenté de les compter et de fixer un maximum au delà duquel l'élimination est prononcée. On ne serait pas si absolu, si l'on avait à donner une note d'ensemble pour des travaux qui varient nécessairement de longueur et de forme avec chaque candidat. Et non seulement l'appréciation serait plus équitable, mais on verrait s'élever le niveau de l'examen. Tel candidat au brevet, par exemple, qui n'a qu'un point en composition française, mais qui en a neuf en orthographe, est reconnu savoir assez de français pour être admissible. Faut-il s'étonner que les instituteurs s'attachent plus à enseigner l'orthographe que le français? Et puis la dictée est si commode à donner, si facile à corriger! Aussi que de temps consacré à la dictée dans nos classes! »

Bien d'autres communications m'ont été adressées, surtout par des inspecteurs primaires, qui gémissent de voir combien l'enseignement de la langue française, notre langue maternelle pourtant, est encore mécanique, tout formel et routinier; combien les élèves perdent de temps à apprendre des subtilités orthographiques parfaitement inutiles pour la vie pratique, et cela, parce qu'elles peuvent se rencontrer dans une dictée d'examen : comme si l'examen ne devait pas suivre au lieu de commander! Ils voudraient, eux aussi, qu'on s'occupât d'abord des idées, puis des mots qui les expriment le mieux, et enfin de la manière dont ces mots doivent s'écrire, c'est-à-dire de l'orthographe : « ce qui arriverait tout naturellement, si la composition française prenait la place prépondérante à laquelle elle a droit dans l'enseignement, et qu'elle devînt la *partie essentielle* de l'examen du certificat d'études. »

Des approbations je passe aux critiques, qui avaient pour moi plus d'intérêt encore. J'étais curieux de savoir s'il n'y avait pas, pour le maintien de la dictée dans nos examens, quelque raison décisive qui m'eût échappé.

C'est la *Tribune française* surtout qui a soulevé des critiques contre ma proposition; elle a consacré deux articles à son examen. Le premier est d'*un instituteur franc-breton*, qui se demande si j'ai bien pesé toutes les conséquences fâcheuses qui résulteraient de l'adoption de la mesure que je propose; pour lui, il n'hésite pas à la qualifier d' « extrêmement dangereuse ». C'est son opinion; mais il ne l'appuie sur aucun argument sérieux. — « Ce serait au détriment des progrès de l'instruction primaire, » ajoute-t-il. C'est encore une simple assertion; j'aimerais mieux des raisons. — « Les commissions d'examen du brevet de capacité, continue-t-il, sont unanimes pour constater la faiblesse des candidats dans l'épreuve d'orthographe, et je pourrais citer un département où la dictée d'un texte relativement facile vient de faire échouer les cinq sixièmes des aspirants. N'est-ce pas probant? » Oui, cela prouve, en effet, que la dictée est un moyen peu efficace pour apprendre l'orthographe et qu'il faut en chercher d'autres. — « N'est-ce pas une témérité, en présence d'une situation qu'on ne peut que déplorer, de sacrifier de gaieté de cœur *cette bonne vieille dictée*, qui a bien conquis par son âge vénérable droit de cité dans nos écoles primaires? » J'avoue que cet argument, tout de sentiment, me touche peu: toutes les routines ont un âge vénérable, et à ce titre elles auraient conquis droit de cité, sans être meilleures pour cela. L'instituteur franc-breton « tient à déclarer hautement que je fais fausse route en proposant l'innovation dont il s'agit » : c'est ce qu'il faudrait établir, et il ne le fait pas. « La suppression de la dictée à l'examen du certificat aurait pour conséquence l'amoindrissement des études. On ne ferait plus de dictées dans les classes « (on en ferait encore, mais je crois qu'on en ferait moins); « leur place serait prise par des rédactions de tout genre. Croit-on que pour cela nos élèves deviendraient plus forts en style, pour me servir de l'expression consacrée? Erreur! » Il semble pourtant que le meilleur moyen pour apprendre à exprimer sa pensée, ce soit de s'y exercer. — « Exiger d'enfants qui ont douze ans à peine, à qui il manque la maturité d'esprit voulue et l'acquis nécessaire, qu'ils tournent une phrase correcte, avec un fonds d'idées satisfaisant, est un rêve qui n'est pas près de se réaliser. » Non, ce n'est pas un rêve : il suffirait pour cela que le maître, au lieu de demander à ses élèves d'exprimer des idées

qu'ils n'ont pas, leur demandât de dire, de vive voix d'abord et par écrit ensuite, ce qu'ils pensent et ce qu'ils savent. L'erreur est de croire que les enfants n'ont pas d'idées : ils en ont, si bornées qu'elles soient, quand pour la première fois ils viennent à l'école; et ils doivent ensuite, chaque jour, en acquérir de nouvelles. Je m'arrête : j'ai cherché avec une réelle curiosité des raisons sérieuses, et je n'ai trouvé que des assertions sans preuves.

M P. V, qui avait cru devoir céder d'abord la parole à son collaborateur, l'*instituteur franc-breton*, « dont il partageait du reste le sentiment », a cru qu'il y avait encore quelque chose à dire sur la question et il y a consacré un nouvel article dans le numéro du 1er décembre de la *Tribune*. Il se demande « si la mesure proposée n'aurait pas pour résultat immédiat de faire baisser le niveau de l'examen, et, par suite, d'affaiblir les études primaires? » La dictée lui paraît un moyen commode d'élimination : l'épreuve étant la même pour tout le monde, dit-il en substance, l'addition des fautes coupe court à toute discussion. « Il n'en va plus de même si l'on apprécie l'orthographe du candidat d'après son travail de rédaction, qui est plus ou moins long et qui ne peut être soumis à aucune commune mesure. » Cependant, c'est bien ainsi qu'on apprécie la composition française elle-même, et aussi l'écriture. Cette appréciation, quoique plus arbitraire, sera peut-être plus juste et plus vraie; car je ne crois pas qu'il y ait deux fautes d'orthographe qui aient réellement la même gravité : forcément, si on les compte au lieu de les peser, on commet des injustices. Je sais bien que, dans la pratique, cette addition brutale du nombre de fautes est aussi un moyen de résister à des influences extra-scolaires; mais je ne ferai pas aux membres des commissions l'injure de supposer qu'ils en ont besoin pour ne donner à une copie que la note qu'elle mérite.

Une autre raison qui m'a surpris vraiment, c'est qu'un enfant, à douze ans, ne serait pas capable de mener de front le travail de la rédaction et celui de l'orthographe. « Cette préoccupation de bien mettre l'orthographe est suffisante pour l'absorber tout entier et pour l'empêcher de composer convenablement. » — Mais rien ne l'empêche de faire d'abord sa composition sans se préoccuper de l'orthographe, et de la relire ensuite à ce point de vue spécial. N'est-ce pas ce que nous faisons tous, plus ou moins,

quand nous relisons ce que nous venons d'écrire? — M. A., instituteur du Nord, soulève la même objection dans le *Bulletin de l'Association des anciens élèves de l'école normale de Douai.* « N'est-ce pas, dit-il, exiger de la part de nos petits candidats une tension d'esprit bien grande, un effort cérébral bien considérable, que de leur demander un devoir où ils auront à porter leur attention à la fois sur le style, l'orthographe et l'écriture (1)? » Il veut pourtant bien reconnaître que c'est ce qu'ils auront à faire plus tard dans la vie; « mais alors, ajoute-t-il, ce seront des hommes et maintenant ce sont des enfants ». J'avais toujours cru, au contraire, qu'il fallait s'exercer à faire, étant enfant, ce qu'on devra faire étant homme. Et, si l'enfant a tant de peine à acquérir, comme on dit, une orthographe courante, ne serait-ce pas précisément parce qu'on a trop longtemps séparé les deux choses, qu'on a voulu faire de la rédaction et de l'orthographe deux études distinctes?

« Une dictée bien choisie, continue M. P. V., même non expliquée, est déjà pour les élèves une leçon salutaire. Si elle est expliquée, elle est l'occasion de la meilleure leçon de composition que le maître puisse leur faire. » D'accord; mais le même exercice peut se faire au cours d'une lecture expliquée. — Enfin M. P. V. se demande « si j'ai pensé au profit que le maître lui-même tire de cet exercice et à ce qui se passe en lui, pendant qu'il dicte lentement une belle page d'un grand écrivain. » Oui certainement, j'y ai pensé, et j'ai pensé aussi à cet état de tranquillité béate, dans

(1) Au moment où cet article est déjà sous presse, M. C. Drouard, inspecteur primaire à Paris, reproduit la même objection dans l'*Instruction primaire*. « Qui trop embrasse mal étreint », dit-il. « C'est déjà beaucoup de ne plus avoir d'épreuve spéciale de calligraphie... Il est difficile, pour ne pas dire impossible, de mener simultanément à bonne fin les deux épreuves... Pour que l'enfant résolve convenablement les difficultés que vous lui proposez, il faut les lui présenter séparément. » — C'est confondre deux choses. Qu'il y ait tout d'abord des exercices spéciaux et distincts pour *apprendre* et la calligraphie, et l'orthographe, et la rédaction, rien de mieux. C'est conforme à la règle de Descartes « qu'il faut diviser les difficultés en autant de parties que faire se peut et qu'il est requis pour les mieux résoudre ». Mais, après l'analyse, il faut la synthèse; et puis l'examen est institué pour *vérifier* ce que les élèves savent et non pour leur apprendre ce qu'ils ne savent pas. On n'étudie pas la calligraphie, ni l'orthographe, pour faire plus tard des pages d'écriture, ni des dictées, mais pour pouvoir écrire lisiblement et orthographier correctement ce qu'on aura à écrire après la sortie de l'école. Et c'est ce que l'examen doit constater.

lequel l'esprit sommeille, pendant que la voix prononce machinalement les mots d'un texte auquel on ne pense pas. Il s'agit d'ailleurs d'apprendre l'orthographe à des écoliers et non de donner au maître un complément d'instruction qui lui manque.

Une dernière objection est celle qui est soulevée par M. A. dans le *Bulletin* du Nord. « Du jour où l'on supprimerait la dictée de l'examen, dit-il, on la supprimerait probablement de nos classes pour la remplacer par la composition française. Donc, quatre compositions par semaine : soit, dans une classe de 40 élèves, 160 devoirs à corriger pour l'écriture, l'orthographe et le style; ce qui, à cinq minutes par devoir, fait 5 m. $\times$ 160 = 13 heures environ de correction à ajouter à tant d'autres consacrées aux compositions, cahiers-journaux, etc. Ceci se passe de commentaires. Rien n'est simple, mais rien aussi n'est éloquent comme des chiffres. » — Le ton est tranchant; mais le raisonnement n'est pas plus concluant pour cela. Je pourrais répondre d'abord qu'à l'impossible nul n'est tenu et que, dans la voie du bien, on peut s'arrêter dès qu'on est à la limite de ses forces et des possibilités pratiques. Je pourrais ajouter aussi qu'il ne m'est pas démontré que le maître doive corriger individuellement tous les devoirs écrits que font ses élèves, et je me demande s'il ne pourrait pas souvent faire un meilleur emploi de son temps, même pour sa classe et pour leurs progrès. Cette idée vaudrait la peine d'être examinée de près. — Mais ce que je répondrai en tout état de cause, c'est que le nombre des devoirs n'en sera pas augmenté, et que la correction par l'élève de son propre devoir a toujours besoin d'être revue par le maître, si l'on veut qu'elle soit vraiment efficace.

Dirai-je encore qu'une personne, à l'opinion de laquelle je défère, m'a objecté que les compositions des élèves sont tellement faibles qu'elles ne peuvent vraiment pas, pour quoi que ce soit, fournir une base solide d'appréciations? — Avouons alors que ce qu'on apprend dans nos écoles, c'est à écrire et à mettre l'orthographe, et non à penser et à s'exprimer en français. Mais c'est précisément cela qu'il faut changer, en remettant les choses à leur vraie place.

En résumé, je garde cette double conviction : premièrement, que l'étude de l'orthographe et de ses subtilités tient une trop

large place dans nos écoles primaires; deuxièmement, que la dictée n'est pas le moyen le plus prompt ni le plus sûr d'amener les élèves à bien mettre l'orthographe courante, mais qu'il y a bien d'autres exercices qui, sans être fatigants pour le maître, seraient autrement efficaces. Il est vrai que ce seraient pour lui d'autres habitudes à prendre et qu'il est toujours gênant de renoncer à de vieilles habitudes pour s'en former de nouvelles.

Est-ce à dire que je demande la suppression absolue de la dictée dans nos exercices scolaires? Pas le moins du monde. Sans doute, ce qu'on peut faire d'une dictée, on peut le faire également d'un texte imprimé, pris dans le livre de l'élève. Je conviens pourtant que ce livre manquera souvent de variété, et c'est alors que le maître pourra recourir à la dictée, pour mettre sous les yeux de ses élèves un passage qu'il tient à leur faire connaître. Je conviendrai également qu'un texte qui aura été écrit par l'élève sous la dictée se gravera mieux dans son esprit que celui qui aura été simplement lu, ou même qui aura été l'objet d'une explication orale. Donc, si la dictée était supprimée à l'examen du certificat, elle ne le serait pas nécessairement pour cela comme exercice scolaire. Elle deviendrait plus rare, elle ne serait plus la base unique de l'enseignement de l'orthographe; les maîtres auraient pour cela recours à d'autres exercices plus intelligents et surtout plus pratiques (à ces exercices de *vocabulaire* et d'*élocution*, par exemple, de reproduction aussi, d'invention, de construction de phrases et de rédaction, tant recommandés par nos programmes et si peu connus dans nos écoles); enfin la véritable étude de la langue française, l'exercice de langage, oral d'abord, écrit ensuite, reprendrait sa vraie place, c'est-à-dire la première, dans les préoccupations du maître, et ce serait un grand bienfait. Je persiste à croire que la simple modification que je propose à l'examen du certificat, si elle ne produisait pas nécessairement ces heureux résultats, y aiderait pourtant, en donnant à l'étude du français une orientation nouvelle.

I. CARRÉ.

QUESTIONS GRAMMATICALES

L'ACCENT TONIQUE EN FRANÇAIS. — LA SIMPLIFICATION DE L'ORTHOGRAPHE ET DE LA SYNTAXE.

MONSIEUR LE DIRECTEUR DE LA *Revue pédagogique*,

L'accueil que vous avez bien voulu faire à ma lettre de l'an dernier sur quelques innovations projetées dans notre langue et notre versification (1) m'encourage à revenir à la charge. Il s'agit de certains faits grammaticaux sur lesquels il me semble utile d'appeler l'attention de ceux qui enseignent la grammaire en France. Votre excellente *Revue* m'offre le meilleur moyen de faire parvenir mes observations à leur adresse. Permettez-moi donc, je vous prie, d'en user une fois encore.

I

Je dirai d'abord quelques mots sur l'accent tonique dans la langue française.

C'est un lieu commun de prétendre que l'accent tonique est peu sensible en notre langue. Ce qui explique cette erreur — car il y a erreur, et une erreur qui n'est pas mince — c'est l'extrême régularité avec laquelle cet accent fonctionne. Pour se convaincre que l'accent tonique est très caractérisé en français, il suffit d'entendre un étranger novice, un étranger surtout qui a d'abord étudié dans un livre, balbutier nos mots et nos phrases. La première syllabe du mot est distincte, la seconde l'est déjà moins, et à la dernière la voix tombe presque complètement. Vous récite-t-on des vers? La voix, élevée sur le commencement, s'en va descendant par degrés, et à peine entendez-vous la rime. Et ce fait se produit quelle que soit la langue maternelle. Entre les langues de l'Europe, il n'y a, m'assure-t-on, que le turc dont l'accentuation ressemble à celle du français. La difficulté quand on enseigne n'est pas de faire prononcer les sons, c'est d'empêcher les syllabes de se précipiter les unes sur les autres, c'est surtout d'obtenir une prononciation nette de la dernière syllabe. Cette difficulté qu'éprouvent les étrangers à prendre l'habitude d'appuyer sur la même syllabe que nous, prouve que le français a une accentuation qui, pour ne pas être chantante, n'en est pas moins très marquée et d'un genre tout particulier.

---

(1) Voir la *Revue pédagogique* du 15 juin 1889, p. 539.

Entrez, par exemple, dans une assemblée, dans une église allemande, au moment où un orateur prononce un discours. Ce que vous entendrez, surtout si vous ne comprenez pas la langue, si vous n'êtes pas distrait par les idées exprimées, c'est une série d'éclats de voix suivis immédiatement de sons plus faibles, se succédant indéfiniment. Vous songerez — soit dit sans offenser personne — à une sorte de jappement. Entrez ensuite dans une assemblée, une église française, et tenez-vous assez loin pour ne pas saisir distinctement les paroles. Les éclats de voix seront moins durs, mais ils seront aussi marqués et entremêlés également de sons plus faibles, seulement ils se produisent ici en sens inverse. C'est le son faible qui commence, le son fort ne vient qu'après. Autrement dit : l'orateur allemand a l'air de débiter des trochées et des dactyles, l'orateur français des ïambes et des anapestes. Toute la force de la voix se porte au commencement du mot chez l'un, à la fin chez l'autre. L'anglais se comporte à peu près comme l'allemand. Seulement, les mots étant plus courts, l'effet est moins sensible.

Mais — à part quelques monosyllabes explétifs qui forment comme des coussinets entre les mots importants — il y a dans chaque vocable, à quelque langue qu'il appartienne, une syllabe principale sur laquelle on appuie spécialement, une syllabe *accentuée*, une syllabe portant l'*accent tonique*. Elle occupe quelquefois une place fixe dans tous les mots de la langue, mais le cas est très rare. En anglais, en allemand, elle se rapproche en général du commencement du mot, mais elle peut aussi se trouver à la fin. En russe, elle n'occupe pas de place spéciale, mais elle devient prépondérante au point d'effacer presque complètement les autres, qui se précipitent et se tassent autour d'elle. Les voyelles non accentuées, les voyelles *atones*, s'entendent cependant distinctement dans cette langue ; elles disparaissent plus ou moins complètement dans d'autres idiomes slaves, en tchèque par exemple ; en croate le mot arrive à n'être guère composé que de consonnes, groupées autour d'une voyelle unique. En polonais, l'accent porte généralement sur l'avant-dernière syllabe.

La transposition de l'accent d'une syllabe sur une autre change parfois entièrement la physionomie du mot. Quand nous entendons les Allemands appeler « Cœln » une ville que les Romains nommaient *Colonia* et que nous nommons *Cologne*, nous accusons les Allemands de dénaturer les noms géographiques. Cela leur arrive parfois, par exemple lorsqu'ils appellent *Miláno* « Mailand » et *Lisbōa* « Lissabon » ; mais ici ils n'ont dénaturé le mot qu'en adoucissant l'*o* en œ (eu). Il n'y a, en plus, qu'un déplacement de l'accent tonique, qu'ils ont porté de la deuxième syllabe *lo* sur la première ; le second *o* non accentué s'est effacé, et *Colonia* est devenu « Colnia », puis « Cœln ».

En anglais, en allemand, l'accent porte généralement sur la syllabe significative. Dans les langues de l'Europe méridionale, c'est la forme du mot et non l'importance de ses éléments qui détermine la position

de l'accent. Dans le grec ancien, l'accent porte sur une des trois dernières syllabes. Il en est de même dans les langues actuelles des deux péninsules, Espagne et Italie. En latin, l'accent n'était jamais sur la dernière syllabe. Aussi les mots italiens, espagnols, portugais qui ont l'accent sur la dernière syllabe sont-ils considérés comme *tronqués*. En effet, la dernière syllabe latine, qui était *atone*, a disparu, et la syllabe accentuée en latin est restée accentuée dans les deux langues : latin *libertátem*, italien *libertà*, espagnol *libertad*. Dans la plupart des cas cependant, les syllabes non accentuées qui suivaient la syllabe tonique en latin ont passé dans les deux langues en restant également atones, de sorte qu'en italien, en espagnol, en portugais, la syllabe accentuée peut être la dernière, l'avant-dernière ou l'antépénultième, aussi bien que dans le grec ancien. Le français a été plus exclusif; dans les mots qu'il a tirés du latin, il a coupé impitoyablement tout ce qui suivait la syllabe accentuée, admettant seulement quelquefois, pour remplacer la ou les dernières syllabes latines, cette demi-syllabe qui est constituée par l'*e* muet : *amábilis*, aimable, *dómina*, dame, etc.; mais le plus souvent ne tenant aucun compte de la fin atone du mot latin : *próximus*, proche, etc.

Ainsi, en français, l'accent tonique est *toujours* sur la dernière syllabe — abstraction faite de la demi-syllabe constituée par l'*e* muet. Le français limite le mot par la fin, comme d'autres langues, l'allemand, par exemple, le limitent par le commencement. En français, le langage populaire admet quelques-uns de ces mots que l'italien appelle *sdruccioli*, ayant l'accent sur l'antépénultième, comme *Nápoli*; le peuple dit : j'époussète, je décollète (prononcez : j'épouss'te, je décoll'te), en laissant muet l'*e* qui à l'infinitif précède la terminaison : épousseter, décolleter, etc.; mais le langage poli est inflexible sur la règle et exige : j'époussète, je décollète, etc., bien que cela semble un peu étrange à beaucoup. L'intolérance est absolue, et rien ne nous égare autant que d'entendre les étrangers prononcer faiblement cette syllabe, qui, pour nous, donne au mot son caractère. Il est à remarquer, du reste, que c'est une tendance générale de l'esprit français de mettre la chose importante à la fin. La plupart des langues placent l'adjectif avant le substantif, l'adverbe avant le verbe, le déterminé avant le déterminant. Le français, au contraire, ne place l'adjectif et l'adverbe en avant que lorsqu'il veut les effacer, les atténuer. Toutes les fois que nous voulons appeler l'attention sur la qualité, nous plaçons l'adjectif après le substantif. Nous lui donnons la même place lorsqu'il est plus long, comme si cette étendue lui constituait plus d'importance. La plupart des langues admettent les vers blancs, les vers non rimés; nous tenons essentiellement à la rime qui limite le vers. Nous terminons de même la phrase, l'alinéa par un mot saillant, soit comme son, soit comme idée, et, en écrivant, nous nous préoccupons tellement de la manière de conclure, que *le mot de la fin* est devenu une locution proverbiale.

L'habitude est même si forte chez nous d'appuyer sur la fin du mot, que lorsque nous parlons une langue étrangère nous sommes obligés de veiller sur nous pour ne pas accentuer la finale des mots qui ne sont pas faits pour cela. Non seulement nous ne remarquons pas cette accentuation de notre langue, mais nous serions presque disposés à croire que les étrangers parlent mal la leur lorsqu'ils ne font pas comme nous, et nous ne nous apercevons même pas, quand nous parlons leur langue, que nous ne l'accentuons pas comme eux. Je causais l'été dernier à Paris avec un jeune Français fraîchement revenu d'Italie. Il me racontait qu'il s'était bien vite familiarisé avec l'italien et, en me nommant les villes par où il avait passé, les personnes avec lesquelles il s'était trouvé en relation, il ne manquait jamais de mettre l'accent sur la dernière syllabe. Il prononçait *Mĭlănó, Rŏmá, Gĕnŏvá, Năpŏlí*. Je cherchai à lui faire comprendre que sa prononciation était incorrecte, en prononçant moi-même avec une certaine affectation *Miláno, Róma, Nápoli*. — Oui, oui, me disait-il, c'est ainsi qu'ils appellent leurs villes, et il répétait *Gĕnŏvá, Năpŏlí*, sans s'apercevoir que les formes françaises : *Gênes, Naples*, qui conservent l'accentuation normale, sont beaucoup plus près de la prononciation italienne que ne l'était sa propre prononciation.

Dans le grec ancien, l'accent tonique est écrit sur chaque mot. Il en est de même en slavon. On ne l'écrit ni en allemand ni en anglais, mais, à toute force, ces langues peuvent se passer de cette indication. En italien, quand c'est la dernière syllabe qui est accentuée, la voyelle est surmontée d'un accent : *egli amò*, il aima. Il en est de même en espagnol, si le mot est terminé par une voyelle : *Alcalá*. On l'écrit aussi d'ordinaire lorsqu'il porte sur l'antépénultième : *cámara* (esp.), *cármine* (ital.). Le russe n'écrit jamais l'accent, et cela est d'autant plus regrettable que les lois de l'accentuation de cette langue sont encore mal précisées, et que les voyelles sur lesquelles porte l'accent se prononcent autrement que ces mêmes voyelles quand elles sont atones : *o* accentué se prononce comme *o* français, il se prononce *a* quand il ne porte pas l'accent tonique; *ia* non accentué se prononce *e*, etc. En anglais, la prononciation des voyelles est totalement différente selon qu'elles sont atones ou accentuées. L'*a* anglais, avec l'accent, se prononce *é*; *e* se prononce *î*; *i* et *y* se prononcent *aï*, etc.; atones, ces voyelles ont à peu près le même son qu'en français.

En français aussi, l'accent tonique exerce son influence sur les voyelles. Seulement, en français, quand les voyelles sont modifiées par l'accent tonique, on les écrit comme on les prononce, ce qui ne se fait ni en anglais ni en russe.

Chez nous, sous l'influence de l'accent tonique, des voyelles muettes ou atones se diphtonguent. *E* muet devient *oi* à certaines personnes des verbes en *evoir* : devoir, recevoir, etc., je reç*oi*s, il reç*oi*t, ils reç*oi*vent, etc., et nous recevons, vous recevez, je recevrai, etc. L'*u* atone de nous buvons, vous buvez, devient également *oi* sous

l'influence de l'accent tonique : je b*oi*s, tu b*oi*s, ils b*oi*vent, que je b*oi*ve, etc. Dans d'autres cas *e* muet devient *iè* : venir, tenir donnent je v*ie*ns, ils v*ie*nnent, que je v*ie*nne, etc., et nous venons, vous tenez; acquérir donne j'acqu*ie*rs, ils acqu*iè*rent, etc.; et nous acquérons, etc. *Ou*, sous l'accent, devient souvent *eu :* pouvoir, je p*eu*x, tu p*eu*x, il p*eu*t, ils p*eu*vent, et nous pouvons, je pouvais, etc.; vouloir, je v*eu*x, ils v*eu*lent, et nous voulons, etc. De même encore mouvoir, je m*eu*s, ils m*eu*vent, etc., et nous mouvons; mourir, je m*eu*rs, ils m*eu*rent, etc., et nous mourons, vous mourez, etc. *L* se mouille quelquefois à la suite d'une syllabe accentuée : va*l*oir, que je va*ill*e, qu'il fa*ill*e, que j'a*ill*e, que je veu*ill*e, etc.

L'influence de l'accent tonique ne s'exerce pas seulement sur la conjugaison, elle s'exerce également sur l'orthographe usuelle. C'est cette influence qui explique pourquoi nous écrivons *homme*, *pomme* avec deux *mm* bien que la consonne soit simple en latin : *homo*, *poma;* pourquoi nous sommes disposés à écrire *Don Quichotte* avec deux *tt*, bien que l'espagnol n'en ait qu'un; pourquoi nous écrivons *donne* et *donation*, de *donare;* ils *tiennent* et nous *tenons*, ils *appellent* et nous *appelons*, etc. Quand la syllabe accentuée est brève, nous sommes disposés à doubler la consonne; *sommes*, de *sumus*, en fournit un nouvel exemple. C'est la règle de l'allemand : *Höf*, la cour, *Hoffen*, l'espérance. Seulement, outre-Rhin, la règle est constamment appliquée, dût-il en résulter un formidable entassement de consonnes; *Dampfschifffahrt*, par exemple, « voyage en bateau à vapeur », où la double *ff* de *Schiff*, déterminée par la brièveté de l'*i*, n'agit pas sur l'*f* qui commence *Fahrt*. Le français au contraire viole cette règle à chaque instant. Ainsi nous écrivons, tantôt en doublant, tantôt en ne doublant pas la consonne, bien que la voyelle soit brève dans les deux cas : *écarlate* et *patte; cabale* et *balle; modèle* et *citadelle;* je *gèle* et j'*appelle;* je *mène* et que je *prenne; planète* et *lunette; petite* et *quitte; obole* et *folle; monotone* et *bouffonne; pilote* et *marmotte; monticule* et *nulle*, etc.; doublant la consonne au féminin de certains adjectifs, devant un *e* muet dans certains verbes, et la laissant simple dans un aussi grand nombre de cas.

Mais ceci est une autre question, j'y viendrai tout à l'heure. Concluons d'abord en ce qui regarde l'accent tonique.

J'ai montré dans ma première lettre que la versification française est fondée sur la distribution régulière des syllabes frappées de l'accent tonique. Il en est ainsi de la versification de tous les peuples de l'Europe, et même des versifications latine et grecque vulgaires depuis la chute de l'empire romain. Les *proses* de la liturgie catholique sont mesurées d'après l'accent tonique et rimées comme nos vers modernes.

Si la plupart des Français éprouvent tant de difficulté à bien parler les langues étrangères, ce n'est pas parce que ces langues renferment des sons auxquels nos organes ont peine à s'habituer. Avec un peu d'exercice, on se familiarise bien vite avec les deux *th* anglais, les deux *ch* allemands, la *jota* et la *zéta* espagnoles, etc. Ce qui rend sur-

tout la pratique des langues étrangères difficile, c'est que nous ne nous sommes pas rendu compte de l'accentuation toute spéciale et exceptionnelle de la langue maternelle, que nous voulons appliquer à toute force aux langues étrangères, persuadés comme Arlequin que *tutto il mondo è fatto come la nostra famiglia*. Une modeste place faite à l'accent tonique dans l'enseignement épargnerait beaucoup d'ennuis à notre jeunesse, et nous apprendrait à tous à ne pas dénaturer les noms étrangers qui n'ont qu'exceptionnellement l'accent sur la dernière syllabe.

II

La diversité que je viens de signaler dans la manière d'écrire des désinences identiques par le son nous conduit à une question qui se réveille deux ou trois fois par siècle, et que vient de remettre à l'ordre du jour la pétition adressée à l'Académie française par M. Louis Havet, professeur au Collège de France. Cette pétition, dont la *Revue pédagogique* a publié le texte l'été dernier, a soulevé d'assez vives discussions dans la presse et même dans la presse politique. Ce qui a été écrit de plus sage sur la question, c'est l'article de M. Michel Bréal dans la *Revue des Deux-Mondes*. M. Bréal se tient à égale distance des radicaux qui veulent supprimer toute règle et laisser à chacun le droit d'écrire comme il parle, et des partisans de la routine qui trouvent que tout est pour le mieux dans l'usage présent. Je me rallie donc entièrement aux conclusions du savant linguiste qui est notre maître à tous, et je me bornerai à quelques remarques de détail.

Je pense, comme M. Bréal, que notre orthographe gagnerait à être, non pas réformée, — c'est là un trop gros mot, — mais simplifiée. C'est à ce titre que j'ai signé la pétition de M. L. Havet. J'accepte le principe, mais je crois qu'il y a des réserves à faire sur l'application. Quelques-unes des simplifications que propose M. Havet me semblent de valeur secondaire, tandis que la réforme la plus importante est, je ne dirai pas omise, mais trop faiblement indiquée. Que l'on supprime quelques accents, c'est fort bien, mais cela ne mène pas bien loin. Encore est-il de ces signes en faveur desquels je réclame. Supprimons l'accent circonflexe de *aimâmes*, *aimâtes*, où l'*a* est bref, rien de mieux, mais je crois qu'il faut le conserver dans *qu'il fût*, où il indique une nuance de prononciation et de sens. J'ajouterai, à propos de l'accent circonflexe, que, enfant du nord de la France, je suis très choqué de la prononciation des Méridionaux qui font brèves nombre de syllabes qu'on nous a habitués à prononcer longues, et que je vote pour qu'on continue à prononcer *honnête* et non *honnète*, comme *nette*. L'accent circonflexe me semble donc à garder quand la syllabe est longue. En revanche, je vote pour la suppression de nombre de

lettres parasites : le *d* de *poids*, le *g* de *legs*, que quelques personnes prononcent déjà *leg* ou même *lex*; pour le remplacement du *ge* par *j* dans *gageure*, pour qu'on ne prononce plus *gajEUre*, comme *heure*, ainsi que l'indiquent certaines grammaires assez répandues. Je souscris au remplacement de *ph* par *f*. Je voudrais bien aussi qu'on trouvât moyen d'indiquer la différence de prononciation entre le *ch* de *chercher* et celui d'*orchestre*, afin qu'on ne disputât plus s'il faut prononcer *Achéron* ou *Akéron*, *lichen* ou *likène*, *pachydermes* ou *pakydermes*, etc., etc.

Il se fit au XVII[e] siècle une grande réforme orthographique. Ce furent les *Précieuses* qui la décrétèrent. Comment procédaient-elles? Elles ouvraient un livre au hasard, chaque mot était examiné en lui-même, et l'on décidait s'il devait être maintenu ou modifié dans sa forme. Cette manière de procéder sur des mots isolés pouvait réussir et a réussi au XVII[e] siècle, parce qu'alors le nombre des écrivains, et, disons-le aussi, le nombre des mots d'un usage fréquent, était restreint. Il ne saurait plus en être de même aujourd'hui. C'est cependant ce procédé que semble avoir suivi l'Académie française en préparant la dernière édition de son Dictionnaire. Chaque mot a été évidemment examiné en lui-même, séparément, et sans souci de l'ensemble. Les simplifications apportées par elle dans la manière d'écrire certains mots pourront être des simplifications pour les générations futures; mais, pour les contemporains, ces changements, décrétés en dehors de toute règle, constituent de véritables complications. Dernièrement j'avais à écrire un mot que jusqu'alors j'écrivais « rhythme ». Je me rappelai que l'Académie avait trouvé que deux *h* non prononcées dans le même mot étaient un luxe inutile, et qu'elle en avait retranché une. Mais laquelle? Celle qui suit le *t* n'a jamais eu d'influence sur la prononciation française. Celle qui suit l'*r* aurait pu dans l'origine indiquer l'*r* gutturale en opposition avec l'*r* vibrée. Mais toute distinction entre ces deux sons a disparu. A Paris on ne prononce guère que l'*r* gutturale, en autorisant la prononciation vibrée de cette consonne chez ceux qui veulent ou qui peuvent en user. L'*h* est donc devenue superflue après *r* aussi bien qu'après *t*, et l'Académie a pu éliminer l'une ou l'autre. Cependant, comme elle continue à écrire: *rh*étorique, *rh*ume, *rh*umatisme, etc., il y a lieu de penser qu'elle écrit aussi *rh*ytme. Je me trompais. Je consulte le gros Dictionnaire. C'est *rythme* qu'il faut écrire. La plupart des autres simplifications ont été opérées de la même façon. Aussi, à chaque mot que l'on soupçonne susceptible de modification orthographique, faut-il recourir au Dictionnaire. On doit avouer que c'est là un singulier moyen d'abréger la besogne des écrivains.

L'Académie est la législatrice du langage, son droit est universellement reconnu, tous ses décrets trouvent une respectueuse obéissance. Les correcteurs d'imprimerie sont inflexibles à l'endroit des auteurs qui afficheraient des velléités d'indépendance. Qu'elle formule donc

des lois! Qu'elle fasse ce que l'Académie espagnole a fait au dernier siècle! La tâche est plus ardue sans doute, à cause de nos lettres dormantes qui se réveillent tout à coup dans certaines occasions. Mais à défaut d'une réforme radicale qui n'est ni possible, ni désirable, qu'elle fasse des réformes partielles. A défaut d'une constitution, qu'elle édicte des lois organiques, des lois qui s'appliquent non à un mot, mais à toute une série de mots et qu'on puisse deviner par raisonnement et sans être obligé à chaque doute de feuilleter son gros Dictionnaire. Qu'on retranche toujours l'*h* après l'*r* et après le *t*, ou dans l'un des deux cas seulement, mais que la règle soit sans exception. Qu'on conserve *ph* ou qu'on le remplace toujours par *f* comme les Italiens et les Espagnols et comme nous faisons nous-mêmes dans *fantôme*, *fantaisie*, etc., mais qu'on fasse une loi!

Le domaine où l'arbitraire s'en donne à cœur joie, c'est celui des consonnes doublées. J'en ai déjà donné des exemples.

Au commencement des mots la consonne se double ordinairement après l'*a* (latin *ad*) : *ac*cepter, *add*ition, *aff*luence, *agg*raver, *all*usion, *ann*oncer, *app*roche, *arr*oser, *ass*ister, *att*rister, etc. ; mais pourquoi *ac*agnarder, *ad*onner, *af*in, *ag*randir, *ag*régation, *al*igner, *an*oblir, *ap*aiser, *ap*ercevoir, *at*ermoyer, etc.?

Même variété pour les finales en *ale*, *èle*, *ile*, *ole*, *ule*; *ène*, *one* ; *ate*, *ète*, *ite*, *ote*, *ute*, etc., qu'on écrit tantôt par une consonne simple, tantôt par une consonne double. On ne peut pas dire que le doublement de la consonne est imposé par la brièveté de la voyelle précédente, la voyelle est brève dans tous les cas visés. Qu'on nous donne une règle au choix : doubler toujours ou ne doubler jamais, dût l'étymologie en souffrir quelque peu. On lui déjà fait tant d'accrocs, à cette pauvre étymologie, que quelques-uns de plus ne sont pas une affaire lorsqu'un intérêt supérieur est en jeu. Des lois et non du sang! criait-on sous la Terreur. Des lois et non des caprices ! crions-nous à notre tour. Nous obéirons sans murmurer.

A une condition cependant, c'est que l'orthographe traditionnelle restera tolérée dans les manuscrits comme elle le sera forcément dans les livres qui ont été imprimés avant l'édit que nous réclamons. Dans ma jeunesse on comptait une faute à quiconque écrivait : je *payerai*; il fallait écrire *paierai*. On a changé tout cela, je *paierai* est proscrit, maintenant c'est *payerai* qui est officiel. Ce qui, au commencement du siècle, était l'orthodoxie, est devenu l'hérésie à la fin. Soit, mais il est déraisonnable de chicaner un candidat, de l'exclure même quelquefois, — cela s'est vu, — parce qu'il se sera conformé à l'orthographe enseignée à son père.

A la fin des mots, *x* indique généralement une syllabe longue, *s* une syllabe brève : je *peüx*, je *meüs*. Cependant, en vertu du principe d'uniformité, je vote pour le remplacement d'*x* par *s* dans tous les mots en *au*, *eu*, *ou*, etc. Je crois aussi qu'il y aurait avantage, comme l'a proposé A. Darmesteter, à écrire en un seul mot tous les substantifs

composés et à leur appliquer à tous la règle pour la formation du pluriel. Le russe fait ainsi et ne s'en trouve pas plus mal.

III

Pendant que je tiens la plume, je suis bien tenté de proposer aussi quelques simplifications à la syntaxe. Là aussi il y a bien des inutilités et bien des confusions.

La partie la plus importante de la syntaxe est celle qui traite du verbe, de l'emploi et de la concordance des temps, et cependant cette partie de la grammaire est souvent rédigée, dans les livres élémentaires, avec une négligence étonnante. J'ai sous les yeux trois grammaires estimées, celle de Larousse, celle de M. Brachet et celle de M. Chassang.

Voici une définition de Larousse :

« Le passé défini indique qu'une action a eu lieu dans un temps entièrement passé et conçu comme déterminé : « Dieu *créa* le monde en six jours. »

Cette définition s'applique à l'exemple suivant sans qu'on ait à y changer un seul mot :

« Dieu *a créé* le monde en six jours. »

Le temps de la création est écoulé depuis de longues années, et ce temps est conçu comme déterminé. Donc il n'y aurait aucune différence, si l'on s'en tenait à la définition de Larousse, entre le passé défini et le passé indéfini.

Voici la nouvelle définition du même temps dans la *Nouvelle grammaire* de M. Brachet :

« Le prétérit ou passé défini marque que la chose s'est faite à une époque définie, c'est-à-dire précise et déterminée, mais qui est complètement passée au moment où on parle : « Je *chantai* hier toute la soirée. »

Cette définition s'applique également au passé indéfini, car on peut dire tout aussi bien : « J'*ai chanté* hier toute la soirée. »

Elle s'applique même à l'imparfait : « Je *chantais* hier lorsque vous êtes venu. »

Dans ces trois cas, l'action s'est faite à une époque définie : *hier*, et cette époque est complètement passée au moment où l'on parle.

Voici la définition que M. Chassang nous donne des deux passés :

« Le parfait défini indique un fait accompli à un moment déterminé... Le parfait indéfini indique un fait accompli à un moment indéterminé. »

Cette distinction n'a aucun fondement. On dit également : Il *vint* et il *est venu* me voir hier. — Louis XIV *mourut* ou *est mort* en 1715. — Copernic *démontra* ou *a démontré* que la terre tourne autour du

soleil. Il y a une nuance entre les deux phrases, mais ce n'est pas celle qu'indique M. Chassang.

Voici la définition que le même grammairien donne du passé antérieur :

« Le parfait antérieur indique un fait qui non seulement est accompli, mais encore en a précédé un autre. »

Cette définition convient également au plus-que-parfait, comme on peut le voir par les deux phrases suivantes :

J'étais parti quand il entra.
Aussitôt que je *fus parti*, il entra.

Même confusion chez Larousse, sa définition du plus-que-parfait est aussi celle du passé antérieur :

« Le plus-que-parfait marque une chose passée relativement à une autre également passée. »

Les définitions de l'imparfait sont souvent très longues et n'en sont pas plus précises.

La plupart des grammaires nous disent que « l'imparfait indique une action présente par rapport à une action passée ». La définition est incomplète. L'imparfait peut indiquer également une action présente par rapport à une action présente et par rapport à une action future :

Pendant qu'il le *regardait*, il le voit tout à coup changer de visage.

Si demain cela vous *arrangeait*, j'irais vous voir.

Certaines grammaires ajoutent que l'imparfait est le *temps descriptif*. Sans doute on décrit souvent en employant l'imparfait, mais on décrit aussi en employant le passé indéfini, le passé défini et surtout le présent. Il serait trop long d'en citer ici des exemples. On en trouvera en ouvrant au hasard Bernardin de Saint-Pierre, Chateaubriand, G. Sand et autres descripteurs.

On donne au passé défini le nom de *passé narratif*. Sans doute les longs récits se font au passé défini le plus souvent, mais on raconte également en employant d'autres temps. Dans le fameux récit de Théramène :

A peine nous sortions des portes de Trézène, etc.,

il n'y a qu'un passé défini sur soixante-treize vers, encore est-il employé par licence poétique. Le songe d'Athalie est dans le même cas : un seul passé défini, également par licence.

Il n'est pas permis de placer des définitions inexactes dans un livre élémentaire où tout mot porte. Dans ce cas, la définition doit essentiellement convenir au *seul défini*, comme l'exige la logique.

Cependant, tant qu'on ne s'adresse qu'à des Français, à des Français peu attentifs surtout, cette inexactitude peut n'avoir pas de graves inconvénients. Il en est autrement lorsqu'on se trouve en présence

de langues dont les verbes ont moins de temps que le français, l'allemand, l'anglais, le russe surtout. Comment l'enfant se reconnaîtra-t-il au milieu de ces définitions vagues et contradictoires? Et même à ne considérer que le langage français, avec de bonnes définitions on s'épargnerait nombre de ces exceptions où les élèves s'embrouillent, et même des chapitres entiers, et des plus embarrassés, celui des temps du subjonctif, par exemple.

Le manque de précision dans la définition du passé indéfini provient de ce qu'on n'a pas fait la distinction entre les cas où il est employé. La même définition ne saurait convenir à l'emploi du passé indéfini dans ces deux phrases :

Dieu *a créé* le monde.
J'ai lu ce livre-là ce matin.

Dans la première, l'action est indépendante de toute autre; dans la seconde, elle fait partie d'un récit et elle s'est passée après une autre. Quant à l'époque de l'action, tous les temps passés admettent des expressions qui servent à la préciser: l'imparfait aussi bien que le passé défini, le passé indéfini, le passé antérieur et le plus-que-parfait.

Au lieu de poursuivre cette critique des grammaires, qu'on me permette de donner une classification des temps, qui me semble aussi exacte et aussi simple que commode, et sur laquelle j'appelle la discussion. Je prends la langue dans son état actuel.

I. L'action à exprimer est-elle indépendante de toute autre? Ne fait-elle pas partie d'un récit? le verbe se met au passé indéfini.

Les Grecs *ont excellé* dans les arts.
L'Amérique *a été découverte* en 1492.

II. L'action fait-elle partie d'un récit? Dans ce cas, elle s'est accomplie *avant*, *pendant* ou *après* une autre indiquée par le verbe principal de la phrase.

1. Si l'action s'est faite *avant*, le verbe se met au *plus-que-parfait* de l'indicatif ou du subjonctif.

Si l'action s'est faite *immédiatement* avant la principale action de la phrase, on *peut* employer le *passé antérieur*.

Si l'on raconte en employant le présent, le verbe qui indique une action antérieure se met au *passé indéfini* ou au passé du subjonctif:

J'*avais fini* quand il est entré... avant qu'il *fût entré*.
Dès qu'il *fut arrivé*, nous partîmes.
Il *a vu* le danger, il *s'élance*, et, avant que l'ennemi *ait pu* faire un mouvement, il le *terrasse*.

2. Si l'action s'est passée ou doit se passer en *même temps* qu'une autre, le verbe se met à l'*imparfait* de l'indicatif ou du subjonctif:

Je *lisais* lorsqu'il entra.
Je savais cela sans qu'il me le *dît*.

Si vous *vouliez*, je pourrais vous aider (maintenant ou dans l'avenir).

Du temps que les bêtes *parlaient*...

3. Si l'action s'est passée *après* une autre, le verbe qui l'exprime se met au *passé défini* quand la fraction de temps où l'action se passe est terminée, au *passé indéfini* quand cette fraction de temps dure encore.

César aurait pu dire : L'année passée, je *vins*, je *vis*, je *vainquis* : ou : Cette année, je *suis venu*, j'*ai vu*, j'*ai vaincu*.

Quand le récit se prolonge, on ne se sert que du passé défini.

Ainsi le *passé indéfini* s'emploie dans trois cas :

1° Pour exprimer une action indépendante et détachée;

2° Au lieu du plus-que-parfait, quand on raconte en employant le présent;

3° Au lieu du passé défini, lorsque l'action est tout à fait récente.

Le *passé* du subjonctif correspond aux deux passés défini ou indéfini.

Je crois qu'il ne *vit* pas, qu'il n'*a* pas *vu* qu'on le trompait.

Je ne crois pas qu'il *ait vu* qu'on le trompait.

Quoi qu'en disent la plupart des grammaires, les temps des propositions subordonnées, les temps du subjonctif en particulier, ne sont pas déterminés par ceux de la proposition principale. Ils ont leur rôle indépendant et obéissent aux lois générales, indiquées ou à indiquer. L'exemple suivant en fournit la preuve pour le subjonctif :

Je ne lui pardonne pas quoiqu'il *soit* mon ami (maintenant).

Je ne lui pardonne pas quoiqu'il *fût* mon ami (lorsque le fait s'est passé).

Je ne lui pardonne pas quoiqu'il *ait été* mon ami (il ne l'est plus).

Je ne lui pardonne pas quoiqu'il *eût été* mon ami jusque-là.

On voit que ces lois sont exactement les mêmes que celles qui président aux temps de l'indicatif.

Les grammaires contiennent toutes une règle à peu près ainsi rédigée :

« Quand le verbe de la proposition principale est au présent, le verbe de la proposition subordonnée indiquant une action à venir se met au futur : « Il *assure* qu'il *viendra* ». Quand le verbe de la proposition principale est à l'un des passés, le verbe qui indique une action future se met au conditionnel présent. »

Cette règle n'est exacte qu'en partie, car si l'on dit très bien : « Il m'*a assuré* qu'il *viendra*, » avec un passé défini, on dit également bien : « Il m'a *assuré* qu'il *viendrait*. »

Seulement dans le premier cas, celui qui parle se croit sûr que le personnage viendra ; dans le second cas, il pense que le personnage

pourrait bien ne pas venir. Le premier verbe n'a donc dans ces cas qu'une influence secondaire. Celui qui parle regarde-t-il l'action du futur comme certaine? il emploie le futur de l'indicatif; croit-il cette action dépendante d'une condition? il emploie le futur du conditionnel, qui, comme on sait, ne diffère pas du présent par la forme.

Quand le premier verbe est au présent, comme les deux actions ne sont pas séparées par un grand intervalle, on a droit de supposer qu'il ne se produira pas d'obstacle, et on emploie l'indicatif futur. Quand le premier est au passé indéfini, l'écart entre les deux actions est faible encore, on peut supposer qu'il n'y aura pas d'obstacle et l'indicatif futur est encore de mise. Si l'on suppose cependant un obstacle possible, le verbe se mettra au futur conditionnel. Mais quand l'intervalle entre les deux actions est plus considérable, ce qui arrive lorsque le premier verbe est à l'imparfait, au passé défini, au plus-que-parfait, il y a toujours une condition sous-entendue et par conséquent le verbe doit se mettre au futur conditionnel. Ici donc comme pour les temps du subjonctif, ce sont les conditions dans lesquelles se fait l'action du verbe subordonné qui déterminent le temps à employer. Le temps où se trouve le verbe de la proposition principale est une condition secondaire.

Les règles ne sont pas moins vagues dans la plupart des grammaires pour l'indication des cas où il faut employer le mode subjonctif. Le subjonctif, nous dit-on, est le mode du doute. Cela est vrai en général, mais la définition ne s'applique pas au *seul défini*. On n'emploie pas le subjonctif toutes les fois qu'il y a doute. *Si* conditionnel, *si* dubitatif supposent un doute, et ces conjonctions s'accommodent très bien de l'indicatif. Quand on parle à des étrangers surtout, il est indispensable d'avoir des règles précises. Voici celles auxquelles je me suis arrêté; je les livre à l'examen des juges compétents.

Si je ne me trompe, on n'emploie guère le subjonctif que dans les cas suivants :

I. Après les verbes et les locutions qui expriment :

1° Une nécessité, un ordre, un consentement :

« Il faut, j'ordonne, je consens... qu'il *parte*. »

2° Un sentiment d'attraction : admiration, désir, amour.

« Je m'étonne, je désire, j'aime... qu'on lui *obéisse*. »

3° Un sentiment de répulsion : crainte, doute, négation.

« Je crains qu'on ne *soit venu*, je doute, je nie qu'on *soit venu* en mon absence. »

Et après les conjonctions analogues à ces verbes pour le sens, ou visant l'avenir.

(1) M. Clédat, professeur à la faculté des lettres de Lyon, a très bien étudié ce point de syntaxe dans sa *Nouvelle Grammaire historique du français*.

II. On emploie encore le subjonctif :

1° Après les verbes de foi et d'espérance quand ils sont employés négativement ou interrogativement :

« Je ne crois pas qu'on *vienne*. Espérez-vous qu'on *vienne?*

2° Après un verbe impersonnel suivi d'une proposition commençant par le pronom *qui, que, dont*, précédé d'un mot signifiant rien ou peu de chose (comme dit Sosie) :

« Il n'est rien que je ne *fasse* pour vous. »

3° Après un superlatif ou un *qui* signifiant *tel que*, lorsqu'il y a doute.

« Cette règle est *la plus claire* que j'*ai*... que j'*aie pu* formuler. »

« Montrez-moi un chemin qui *conduit*... qui *conduise* à Paris. »

Tout cela demanderait à être développé et accompagné d'exemples, mais je craindrais, en m'étendant davantage, d'abuser de l'hospitalité que j'ai sollicitée. Je crois en avoir dit assez cependant pour que ceux que la question intéresse puissent suppléer à ce que je ne dis pas.

Je me suis expliqué plus haut sur la place des adjectifs, j'ai tâché dans ma lettre de l'année dernière de simplifier la question des participes. La syntaxe des pronoms, des sujets et des compléments me semble développée dans les grammaires d'un manière suffisamment simple et rationnelle. Je termine donc ici mes trop longues observations.

Mais je termine en demandant encore une fois des lois générales, pour l'orthographe grammaticale, pour l'orthographe usuelle, pour la syntaxe, des lois dont on puisse déduire logiquement les cas particuliers, étant donnés les principes généraux, des lois qui soient faciles à saisir, qui se fixent dans l'esprit et que l'on puisse retenir, des lois qui permettent d'écheniller la grammaire de cette multitude de remarques de détail sans lien et sans application, qui rebutent la jeunesse et la détournent d'autres études infiniment plus utiles dans cette lutte pour la vie à laquelle nous sommes tous condamnés. Celui qui rédigera une grammaire ainsi comprise et qui saura la faire adopter aura bien mérité de sa patrie. Je m'estimerais heureux si j'avais pu lui fournir quelques indications.

Jean FLEURY,
Lecteur à l'Université de Saint-Pétersbourg.

Saint-Pétersbourg, 18 janvier 1890.

NOTES D'INSPECTION

LES PROFESSEURS D'ÉCOLE NORMALE

A L'ÉCOLE ANNEXE

Les jeunes professeurs d'école normale ne savent pas toujours garder la juste mesure dans leurs classes, et se mettre à la portée de leurs élèves. Il faut en effet de l'expérience, beaucoup de tact et de méthode, pour adapter exactement la leçon à l'auditoire que l'on a devant soi, pour la mettre, comme on dit, au point.

On oublie souvent que les cours de Saint-Cloud ont pour objet l'instruction générale et la culture de l'esprit des candidats-professeurs, mais qu'ils ne doivent pas être transportés de toutes pièces à l'école normale primaire. On fait aux élèves-maîtres des cours trop savants dont ils ne retiennent que les mots ou quelques notions superficielles, et qu'ils ne s'assimilent pas.

Il arrive alors que les élèves-maîtres, non seulement ne peuvent pas digérer une nourriture trop forte pour leur organisme, que leur esprit ne s'approprie pas la leçon et n'en tire pas profit, mais encore qu'ils contractent l'habitude de reporter eux-mêmes à l'école annexe des leçons trop élevées qui passent par-dessus les têtes des enfants.

Les uns et les autres ne savent pas *rester instituteurs*.

Pour combattre cette fâcheuse habitude, il faut que les professeurs apprennent à « choisir »; qu'ils examinent avec soin ce qui dans leurs cours écrits ou dans leurs livres convient aux élèves-maîtres; qu'ils tracent un plan clair et méthodique de la leçon; qu'ils s'interdisent de franchir la limite qu'ils se sont tracée. Il leur sera facile de voir, par l'attention ou l'inattention des élèves, s'ils sont compris ou non; s'ils s'aperçoivent qu'ils se sont élevés trop haut et que leur auditoire ne les suit pas, qu'ils reviennent à terre et se fassent petits afin d'être mieux compris.

Mais cela ne suffit pas. Il faut faire l'éducation professionnelle des élèves-maîtres par des moyens plus directs.

Ainsi, dans plusieurs écoles normales, directeurs et professeurs

ont pris l'initiative de montrer aux élèves-maîtres, par l'exemple, comment on adapte une leçon d'école normale à l'école primaire. Ils se rendent périodiquement dans l'école annexe, ils y font une des leçons du mois à l'un des cours, élémentaire, moyen ou supérieur, en présence d'une division d'élèves-maîtres.

Le professeur d'histoire, par exemple, a fait aux élèves-maîtres une leçon sur Athènes ou sur la république romaine, sur François Ier et Charles-Quint ou sur l'œuvre de la Constituante; sur le bassin de la Garonne ou sur l'un des plus récents voyages dans l'Afrique Centrale, etc. Il la refait à l'école annexe devant les élèves-maîtres, et leur montre ce qu'il faut en prendre ou laisser, et comment il faut la modifier pour la présenter à des enfants, pour la rendre claire et intéressante.

Le professeur de français, de son côté, montre dans quelle mesure et de quelle manière les chefs-d'œuvre littéraires peuvent être transportés à l'école primaire et y devenir des leçons de goût, d'éducation morale et de patriotisme; comment une pièce de Corneille peut être mise à la portée des enfants, aussi bien qu'une fable de La Fontaine.

Le professeur de sciences fait des expériences sur le gaz d'éclairage, sur l'hydrogène, sur l'oxygène, sur les leviers, sur l'électricité, qu'il sait expliquer d'une façon très élémentaire pour faire voir ce qu'on peut tirer, pour l'école primaire, d'une leçon de physique ou de chimie de l'école normale.

Il en est de même du professeur de mathématiques, qui montre quel parti on peut tirer des cours théoriques de l'école normale pour faire de très intéressantes leçons de géométrie pratique et d'arpentage, de comptabilité rurale, de calcul mental, de dessin graphique.

Le professeur de morale a la tâche la plus délicate, car il doit faire comprendre comment le cours devra se transformer, devenir concret et sensible, s'appuyer sur des récits, des maximes, des proverbes populaires ou même des fables, pour pénétrer dans l'esprit des enfants.

Cette habitude a été prise dans plusieurs écoles normales, et partout l'on s'en est bien trouvé. Nous souhaitons qu'elle se répande de tous côtés. Car chacun en profitera: professeurs, élèves-maîtres et école annexe.

D'abord les professeurs donnent aux élèves-maîtres un excellent exemple en se faisant pour un moment instituteurs des petits.

Pour les élèves-maîtres ce sera le meilleur enseignement. Ils verront comment un même sujet traité à l'école normale ou à l'école annexe se présente par cela même tout différemment.

Quand le professeur s'adressait à de futurs instituteurs, — dont le rôle est modeste, sans doute, mais qui n'en savent jamais trop pour enseigner même très peu, — il considérait le sujet dans son ensemble d'abord, le mettait à sa place au milieu d'autres sujets voisins, puis il l'étudiait minutieusement avec des documents à l'appui de ses assertions, avec les détails qui lui donnent sa couleur, avec les réflexions qui se présentent à chaque pas; il ne néglige pas, en donnant sa manière de voir à lui, de parler des différentes opinions qu'on peut rencontrer sur ce même point dans les livres ou dans le monde, il les approuve ou les réfute. Il meuble ainsi la mémoire et forme le jugement de ses auditeurs.

Tout autre chose à l'école annexe : le professeur réduit la leçon à ses grandes lignes, à ses côtés frappants et essentiels que les enfants peuvent concevoir et retenir. Mais à côté de ces faits, de ces quelques idées qu'on est parfois forcé de faire admettre sans explications, il ajoute quelques traits moins généraux, quelques faits accessoires, quelques anecdoctes qui parlent à l'imagination d'un enfant, se gravent d'autant plus facilement dans la mémoire et y entraînent sans effort le fait essentiel qui sec et froid n'aurait pas manqué d'être oublié.

Ce sera pour les élèves une excellente leçon, et l'on peut être assuré que lorsqu'ils feront la classe eux-mêmes, ils sauront bientôt ramener toutes leurs leçons à un juste niveau.

Enfin, l'école annexe en profitera également et dans une large mesure. Ces leçons périodiquement faites par le professeur de la grande école, ces manipulations scientifiques, ces leçons de géométrie sur le terrain, ces leçons de géographie et d'histoire, de langue française et de morale donneront une vie nouvelle à l'école d'application. Ce ne sera plus un simple champ d'expérience. Les parents la rechercheront parce qu'elle sera la meilleure école de la ville.

N'ai-je pas raison de dire que tous en tirent profit, professeurs, élèves-maîtres, école annexe?

L'ENSEIGNEMENT DE LA TENUE DES LIVRES

DANS LES ÉCOLES NORMALES

Le programme de mathématiques des écoles normales comprend, outre les notions d'arithmétique et d'algèbre, la « Tenue des livres en partie simple et en partie double, et les principales dispositions du code de commerce sur la comptabilité commerciale ». C'est sur ce programme que les candidats au brevet supérieur sont examinés par les jurys départementaux. Aussi les professeurs cherchent-ils à familiariser les élèves-maîtres avec tous les registres dont la tenue est obligatoire pour le négociant. Ils leur font manier un brouillard fictif, un grand-livre imaginaire, des comptes de caisse, des effets de commerce, les exercent au calcul des escomptes, etc.

Il est bon sans doute que les futurs instituteurs connaissent tout cela, qu'ils apprennent comment, par une comptabilité bien tenue, le chef d'une maison peut se rendre compte périodiquement de l'état de ses affaires. Mais à combien d'entre eux cet enseignement sera-t-il d'une utilité directe? Tout au plus à ceux qui seront placés dans des écoles primaires supérieures et dans un centre commercial. Le plus grand nombre d'entre eux dirigeront des écoles rurales que fréquentent des fils de cultivateurs et de petits marchands ou artisans.

Enseigneront-ils à ces enfants tous les détails de la comptabilité commerciale? Évidemment non! Mais pourront-ils faire le travail assez délicat d'adapter les règles de cette comptabilité aux comptes d'une petite exploitation rurale ou du ménage d'une fermière, et ne serait-il pas plus logique qu'à l'école normale déjà on leur donnât des conseils et des directions sur cet objet?

La femme du cultivateur tire parti du produit de sa basse-cour, de sa laiterie, de son jardin potager, de ses arbres fruitiers. N'est-ce pas lui rendre un vrai service que de lui enseigner, à l'école déjà, comment on peut tenir une comptabilité très simple, et sans grandes écritures, des dépenses et des recettes de chacun de ces comptes particuliers?

Le mari s'occupe de la culture des erres, des prés, des vignes,

de la houblonnière. Il a l'administration des étables, de l'écurie, de la grange, du cellier. N'est-il pas indispensable que lui aussi sache exactement ce que chaque champ lui rapporte ; qu'il voie ce que celui-ci rend en retour d'un fumier meilleur qui lui aura été donné; qu'il compare, par le produit de plusieurs années, l'effet de tel amendement ; qu'il puisse apprécier quelle est l'espèce de blé qui convient le mieux à tel terroir?

Quelque modeste que soit la fortune du cultivateur, quelque petite que soit son exploitation, il faut qu'il sache ce que produit le travail de la famille, où il en est à la fin de chaque année, ce que sont devenues ses économies, si sa fortune s'est accrue ou non. Et c'est à l'instituteur qu'il appartient de donner, par l'école, ces habitudes d'ordre et d'économie à nos paysans. C'est de l'instruction civique et non la moins utile.

Je soumets ces observations aux professeurs chargés de l'enseignement de la tenue des livres dans les écoles normales. Il suffira de leur indiquer la voie pour qu'ils y entrent. Si l'un ou l'autre, en s'entourant des indications de cultivateurs éclairés, trouvait un bon système de comptabilité rurale, bien simple et bien pratique, s'il rédigeait un manuel très élémentaire ou même un simple agenda d'un prix peu élevé que l'on pourrait mettre entre les mains des élèves et de leurs parents, il rendrait un grand service à nos écoles primaires (1).

G. J.

---

(1) M. Gromaire, directeur de l'école normale de Nancy, consacre un petit chapitre, trop sommaire, à la comptabilité agricole dans ses *Notions pratiques d'agriculture* (Berger-Levrault, Paris et Nancy, 1888).

M. J. B. About, ancien instituteur, a également essayé de guider les cultivateurs par son *Guide-Registre de comptabilité agricole* (même éditeur, 1886).

RAPPORT

SUR LE CONCOURS D'AGRÉGATION POUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES (LETTRES) EN 1889 (1).

Monsieur le Ministre,

Immédiatement après la clôture des épreuves de l'agrégation pour l'enseignement secondaire des jeunes filles en 1889, j'ai eu l'honneur de vous adresser, sur chacune des aspirantes, des notes spéciales, en vue du classement du personnel, et pour établir, comme précédemment, les premiers dossiers de cette jeune et nouvelle famille universitaire. Peut-être aurais-je pu m'en tenir là. Un jugement général sur ces concours, qui se produisent annuellement dans des conditions pareilles, expose à des redites presque inévitables. Nous avons déjà donné tous les conseils essentiels, sur lesquels nous ne pourrions qu'adapter des variations d'un intérêt toujours moindre : et l'unique conséquence de ces répétitions serait probablement de dispenser nos aspirantes de relire les Rapports antérieurs.

Mais, outre que j'aurais paru me dérober à une tâche que vous avez bien voulu, jusqu'ici, considérer comme utile, ou négliger une des démonstrations les plus propres à justifier encore, pour les esprits prévenus, l'avantage de ces concours, et en attester le constant développement, nous avons cette année, Monsieur le Ministre, un motif de plus pour prendre la parole.

Tandis qu'en 1888, sur quarante aspirantes inscrites pour le concours, vingt avaient été définitivement déclarées agrégées, cette année, sur cinquante-trois aspirantes inscrites, dont quarante-cinq ont été classées après avoir participé à toutes les épreuves écrites, et vingt-huit déclarées admissibles, neuf seulement ont obtenu le titre définitif : c'est un peu moins de la moitié du chiffre atteint au précédent concours.

Cette différence, dont se sont justement émues celles qui en ont souffert, ne s'explique pas seulement, Monsieur le Ministre, par des raisons d'ordre administratif, bien qu'il n'ait jamais cessé d'être admis qu'un concours se règle sur les besoins du service et le nombre

(1) Composition du jury : MM. Eugène Manuel, inspecteur général de l'instruction publique, membre du Conseil supérieur, président; Levasseur, membre de l'Institut, professeur au Collège de France; Petit de Julleville, professeur de littérature française à la Faculté des lettres de Paris; Darlu, professeur de philosophie au lycée Condorcet; Bossert, inspecteur général pour les langues vivantes; Addison, professeur honoraire d'anglais au lycée de Bordeaux.

probable des postes disponibles; elle tient à des causes plus particulières et plus intimes, que ce Rapport vous fera connaître, je veux dire la qualité même du concours, qui doit, chaque année, accuser un progrès, et un progrès d'autant plus sensible que l'agrégation s'éloigne davantage de ses premiers débuts pour atteindre son niveau normal.

Si dans les années qui ont suivi la création de l'enseignement secondaire des jeunes filles et l'établissement d'une agrégation dont le nom même avait suscité quelques inquiétudes, il était, à la fois, nécessaire de pourvoir aux chaires nouvelles et convenable de ne pas trop décourager les aspirantes en plaçant, d'emblée, le but trop haut; si même on jugeait équitable de récompenser quelques persévérantes tentatives, ainsi qu'on l'a vu à l'origine de tous les ordres d'agrégation; si enfin la révélation (le mot n'est pas trop fort) de quelques facultés et de quelques aptitudes rares, dont les femmes n'avaient pas encore trouvé une pareille occasion de faire la preuve, et si des promesses de talent véritable ont pu solliciter plus vivement la bienveillance des juges et rassurer leur conscience : il n'en était pas moins à prévoir que ces dispositions trop avantageuses ne pourraient durer, et qu'il faudrait bientôt rendre plus difficile l'accès même de l'agrégation, avec l'accroissement du nombre des concurrentes et la réduction des chaires à pourvoir. Vous avez pensé, Monsieur le Ministre, que ce moment était venu, et le présent rapport démontrera que cette mesure était sage. En écartant du concours les aspirantes trop faibles, trop incomplètement préparées, ou trop empressées d'acquérir, immédiatement après le *certificat d'aptitude*, un nouveau titre qu'il importe de considérer comme très supérieur, nous croyons rendre service et à ces aspirantes et aux études.

Sur les 53 concurrentes inscrites, 20 avaient déjà pris part aux précédents concours, 33 se présentaient pour la première fois ; 13 sortaient de l'École normale de Sèvres ; 10 étaient d'anciennes élèves de cette école ; 9 étaient chargées de cours dans des lycées ; 17 professaient dans des collèges (les 10 anciennes élèves de Sèvres sont comprises dans ces deux catégories) ; 5 appartenaient à l'enseignement public ; 5 à l'enseignement libre ; 2 étaient des professeurs en congé ; enfin, 1 était une étudiante libre, et 1 était une religieuse dominicaine. Les épreuves écrites ont eu lieu, pour Paris, à la Sorbonne, du 16 au 19 juillet ; 45 aspirantes seulement ont pris part à toutes les compositions ; 28 ont été déclarées admissibles. Les épreuves orales ont commencé le 31 juillet et se sont prolongées jusqu'au 14 août. Sur les 9 aspirantes qui ont mérité le titre d'agrégée, 7 sortaient de l'école de Sèvres, 1 était une ancienne élève de cette école, 1 était attachée à une école primaire de la ville de Paris. Rappelons également que la plupart des aspirantes avaient de 21 à 25 ans ; qu'un petit nombre dépassaient la trentaine, et qu'une seule avait plus de 40 ans.

I. — Épreuves écrites.

1° Composition sur un sujet de littérature.

Sujet : *« Que savez-vous de la querelle des anciens et des modernes à la fin du règne de Louis XIV? Quels auteurs furent plus particulièrement engagés dans la lutte? Quel fut l'intérêt de cette querelle, et comment faut-il l'apprécier aujourd'hui? Vous exposerez, comme en une leçon de littérature française, cet épisode de notre histoire littéraire. »*

Si le jury a cru pouvoir choisir un pareil sujet, dont il ne se dissimulait pas la difficulté, c'est que l'*Histoire littéraire* proprement dite ne figure à aucun titre dans les autres parties de l'examen, tandis que l'*Histoire* et la *Géographie* ont une composition écrite et deux leçons orales. L'explication d'un texte français, avec les observations dont on l'accompagne, est loin de suffire, dans un concours d'agrégation, à faire connaître l'étendue, la variété, la précision des études de littérature, la solidité des principes ou la finesse des aperçus qui s'y rattachent. Sans doute, nos aspirantes sont toutes à peu près en état de commenter une page de prose ou de vers empruntée à un bon auteur, de porter même sur cet auteur, pris à part, un jugement plus ou moins personnel. Mais leurs connaissances vont très rarement jusqu'à grouper les faits, comparer les œuvres, rapprocher, éclairer les uns par les autres les événements de l'histoire des lettres; remonter des modernes aux anciens, ou simplement d'un siècle à un autre ; signaler les théories en faveur, les vicissitudes du goût, les courants de l'opinion ; embrasser, même très partiellement, le spectacle que donnent, dans les divers siècles et chez les divers peuples, les productions toujours renouvelées de l'esprit, dans leurs plus heureuses transformations ; et surtout relier la littérature à l'histoire, et les œuvres particulières au mouvement général. N'oublions pas que le programme de l'enseignement secondaire des jeunes filles a fait une place aux littératures anciennes, et que les maîtresses de nos lycées, avec le concours des meilleures traductions, sont appelées à donner aux élèves une idée sommaire des plus célèbres auteurs grecs et latins, et à marquer les caractères qui les rapprochent ou les distinguent des modernes. Comment le pourraient-elles avec quelque compétence et quelque profit, si leurs études et nos concours ne les y avaient pas préparées ; si elles étaient incapables, pour les épreuves les plus élevées de tout un ordre d'enseignement, de résoudre quelque problème un peu complexe d'histoire littéraire, de saisir les rapports des choses, de voir clair dans les théories qui ont eu tour à tour crédit, de juger les formes changeantes qui ont passionné les imaginations et régné sur des sociétés entières?

On se tromperait donc avec la plupart des aspirantes, si l'on ne voyait dans le sujet choisi (et choisi, ce semble, à souhait), qu'un étroit intérêt de curiosité, uu simple chapitre, et des moins impor-

tants, de l'histoire littéraire du XVIIe siècle, un motif ingénieux à portraits ou à anecdotes, sans portée ni conséquence.

Ce n'était pas uniquement une question restreinte d'histoire littéraire et une lutte de préséance que nous proposions à l'intelligence et à la perspicacité de nos aspirantes : c'était, avec un sentiment exact des beautés antiques et une saine appréciation des plus belles œuvres du XVIIe siècle, le problème de la loi du progrès, beaucoup plus marquée dans les sciences que dans les lettres, confusément entrevue par les défenseurs des modernes, passant, avec le XVIIIe siècle, du domaine de la littérature dans celui de la philosophie et de la politique, revenant, au XIXe siècle, sur le terrain des lettres avec la querelle des classiques et des romantiques, pour aboutir, après un nouvel et dernier apaisement, aux larges vues de la science et de la critique contemporaines, en état d'écrire désormais l'histoire comparée des littératures.

Sans espérer ni demander que le cadre de cette composition fût étendu à ce point, nous regrettons d'avoir à dire que, même beaucoup plus étroit, il a été généralement mal rempli. Trois ou quatre aspirantes, à peine, ont discerné l'intérêt et la portée du sujet. Outre les lacunes graves, la confusion des faits et des dates, et l'omission des écrivains les plus mêlés à la lutte, les vues d'ensemble font presque partout défaut. Nous aurions voulu constater que nos aspirantes étaient en mesure de parler avec quelque force de l'antiquité et du siècle de Louis XIV, qu'elles sauraient élever le débat au-dessus des épigrammes de Boileau et des injures de Mme Dacier. Enfin, nous réclamions une *leçon de littérature*, faite à des élèves dans une classe de 4e ou de 5e année. La déception a passé notre attente.

Le style même laisse fort à désirer; et, sans compter le tour relâché de la phrase et les familiarités de la rédaction, nous devons mettre nos agrégées en garde contre l'emploi de mots peu corrects (basé, impressionné, intentionné, etc.), ou de termes à la mode, dont elles usent et abusent (réaliste, fantaisiste, pessimiste, etc.). Une seule copie, 20 étant le maximum, a mérité une note supérieure à 15; 18 copies ont été un peu au-dessus de 10; 28 sont restées au-dessous, dont 6 n'ont même pas atteint 5 points. Cette composition, Monsieur le Ministre, a donc sensiblement pesé sur la sévérité finale du jury.

2° Composition sur un sujet de langue française.

Sujet : « *Qu'appelle-t-on langues synthétiques ? langues analytiques ? Montrer que la langue française est plus analytique que synthétique, et que cette tendance s'est constamment marquée depuis ses origines par l'appauvrissement des flexions et l'emploi de plus en plus fréquent des articles, des pronoms, des auxiliaires, des prépositions. Quelles conséquences a eues sur la syntaxe cette prédominance des procédés analytiques en français ?* »

Si nous avions besoin d'une preuve nouvelle pour nous confirmer dans cette conviction que les aspirantes à l'agrégation sont beaucoup mieux préparées pour les questions de langue et de grammaire que pour la littérature et la critique, les résultats de cette composition le démontreraient, une fois encore, de la façon la plus frappante. C'est que l'enseignement secondaire des jeunes filles plonge, jusqu'ici, par ses racines, dans l'enseignement primaire, où les connaissances grammaticales, on le sait, ont toujours occupé une place prépondérante, au profit, sans doute, de la langue, de l'orthographe, et, pour tout dire, des mots; mais aussi parfois au détriment du sens littéraire et des choses mêmes. Il y a là une habitude acquise et peut-être une prédisposition particulière: c'est presque un goût spécial pour les curiosités et les subtilités grammaticales, qui aurait souvent besoin d'être modéré et réglé dans les classes mêmes de nos lycées de jeunes filles: la grammaire y déborde sur la littérature. Non que nous prétendions blâmer une étude si nécessaire, ou nous plaindre du succès qu'on y obtient : nous signalons simplement une tendance qui a de graves inconvénients, quand on s'arrête à la forme extérieure des langues et au vêtement de la pensée, sans voir suffisamment quel corps vivant ce vêtement couvre, et combien la forme et le fond, dans les œuvres les plus accomplies, sont adhérents et inséparables.

Pour la présente composition, 8 copies ont mérité un chiffre supérieur à 15; 31 copies ont été cotées de 10 à 15; 4 seulement sont restées au-dessous de la moyenne 10; aucune n'est descendue au-dessous de 6. C'est dire que l'épreuve était bonne en général, bien que le sujet exigeât des études très précises, une solide connaissance de l'histoire de la langue française, même une certaine familiarité des problèmes de linguistique comparée, et, en tout cas, un savoir assez étendu pour presque toutes les parties de la grammaire. Le texte indiquait à peu près le plan, qui a été bien compris et bien suivi. Les faits ont été convenablement présentés, et les conséquences logiquement déduites. Il est regrettable que dans un bon nombre de copies la forme ne vaille pas le fond. On sait beaucoup, mais on a le tort de vouloir tout dire, même ce qui est étranger au sujet, et de le dire négligemment. La mémoire, trop riche sur ces matières, est comme encombrée. Il est évident qu'on a fait beaucoup de recherches, qu'on a lu les meilleurs ouvrages concernant ces questions, ou reçu un enseignement très complet et très varié; mais le jugement n'est pas encore assez exercé à discerner et à choisir ce qui est vraiment nécessaire et probant; dans les meilleures compositions, on trouve de la prolixité et de l'excès; dans les moins bonnes, du verbiage. La partie du travail qui touche à la transformation des mots, ou *morphologie*, et qui doit s'appuyer surtout sur des faits et des exemples, a été la mieux traitée; celle qui concerne la syntaxe et qui exigeait, avec un moindre effort de mémoire, une plus grande part de réflexion et d'élaboration personnelles, parce qu'on ne la trouve pas toute faite

dans les livres, a été plus faible et presque nulle dans quelques devoirs. Enfin les conséquences qui naissent du caractère analytique ou synthétique d'une langue, et impriment une marque propre à la littérature et au génie d'un peuple (c'est, pour le français, son incomparable clarté), ont été à peine indiquées, bien que le sujet appelât cette conclusion naturelle.

Nos aspirantes l'auraient mieux compris si, chargeant un peu moins leur mémoire du poids de leurs lectures, elles s'appliquaient, après avoir saisi et groupé les faits principaux, à mieux comprendre les lois, fortement appuyées d'un petit nombre d'exemples bien choisis.

Les notes attribuées à la majorité des copies montrent, néanmoins, que, tout compensé, la composition est satisfaisante. Elle atteste un travail considérable; elle promet à nos lycées de bons professeurs de grammaire et de langue française.

3° Composition sur un sujet d'histoire

Sujet : « *Périclès et son siècle.* »

Une préoccupation pareille à celle qui, pour la composition littéraire, nous avait fait choisir, cette année, un sujet où l'antiquité aurait indirectement sa place, nous a dicté le choix du sujet d'histoire. Relativement facile, ce sujet invitait les aspirantes à montrer, avec la sûreté de leurs connaissances, un certain art de bien disposer les choses, de les animer et de les faire revivre; il s'agissait de prouver qu'on était en mesure d'intéresser des élèves par le tableau de toute une civilisation, et par l'esquisse d'une grande et originale figure.

Nous pouvions espérer que l'on se serait bien préparé à un tel travail, et nous ne nous étions pas trompés. Pour tout ce qui concerne la suite des faits, c'est-à-dire la partie plus spécialement historique et militaire, plusieurs copies sont très dignes d'éloge, et dénotent une sérieuse étude de l'histoire grecque. Nous avons trouvé moins de précision dans ce qui regarde les institutions d'Athènes et la vie intime du peuple athénien, sa physionomie propre, ses idées, ses sentiments, ses passions ; enfin, si les œuvres poétiques sont assez bien connues, si les tragiques grecs, en particulier, ont été appréciés avec justesse et intelligence, il semble que la prose soit restée plus étrangère aux études de nos aspirantes; quelques noms propres, pour l'histoire et la philosophie, accompagnés de jugements très superficiels, ne suffisaient pas. L'éloquence aussi était peu connue.

Enfin l'histoire de l'art, au plus beau siècle de la Grèce, sans être omise, n'a guère donné lieu qu'à des nomenclatures sèches de monuments, sans que l'art grec fût suffisamment caractérisé, sans qu'on justifiât assez l'admiration qui, depuis plus de deux mille ans, demeure fidèle à ces temples, à ces théâtres et à ces statues. Ajoutons que, si le style de ces compositions est généralement facile et correct, il

manque d'élégance, de distinction et d'éclat. On n'en pourrait rien détacher qui méritât d'être cité.

Malgré ces réserves, 12 copies ont obtenu de 15 à 18 points; 21, de 10 à 15 points; 10 seulement, sur 45, sont restées au-dessous de la moyenne, et, sur ce nombre, 4 n'ont pas atteint 6 points. C'est un résultat dont nous devons nous féliciter, et qui fait honneur, en particulier, à l'enseignement historique de l'Ecole normale de Sèvres.

II. — Épreuves orales.

Nous ne ferons sur cette série d'épreuves, qui ont été faibles cette année, qu'une observation générale : mais elle est de première importance. Nos concurrentes ne peuvent se résoudre à professer, à parler comme dans une classe. Explication, correction de devoir ou de leçon, elles perdent un peu trop de vue leurs futures élèves, — invisibles, mais présentes, — pour ne songer qu'aux juges qui les écoutent. C'est à eux qu'elles s'adressent, pour eux qu'elles font effort; ce sont leurs visages qu'elles semblent interroger. Elles ont, d'autre part, une volubilité de débit qui lasserait vite l'attention d'une classe. Ces esprits, vifs pour la plupart, ne s'inquiètent pas de savoir s'ils professent pour des esprits lents. Pour quelques voix nettes, bien timbrées, bien posées, qui pénètrent ou qui charment, il y en a encore trop de précipitées, de nerveuses, de saccadées, de bredouillantes, de mourantes. Certaines phrases sont tellement atténuées qu'elles finissent en sourdine, et qu'il n'en reste presque rien. On commence par entendre, puis il faut écouter, puis deviner.

Surtout, bon nombre de ces concurrentes n'observent pas, en parlant, ces pauses nécessaires, qui retiennent l'attention, la sollicitent par un court silence, permettent de reprendre haleine, et sont comme les relais et les stations de la pensée. Elles ne pratiquent pas non plus assez ces retours, ces reculs, ces coups d'œil en arrière du voyageur en marche, tout ce qui sert à faire mieux voir et mieux valoir les choses, tout ce qui établit les plans, les distances, les perspectives d'un sujet. Même celles qui ont déjà l'habitude de professer n'ont pas su ou n'ont pas osé nous donner l'illusion d'une classe véritable et d'un enseignement qui se communique. Dire le plus de choses possible dans le moins de temps, n'est pas d'un bon maître. Nous en avons déjà fait l'observation dans des Rapports antérieurs, et nous ne saurions trop y insister.

1° Explication des textes.

Cette épreuve est en progrès, et nous nous félicitons d'avoir appelé l'attention sur les idées et les sentiments, alors qu'on s'obstinait à s'attarder sur les mots, comme s'il était toujours nécessaire de les détacher, de les extraire de la phrase, et de leur constituer une vie propre, indépendante de la pensée qu'ils expriment. La monographie

d'un mot peut avoir son intérêt, mais elle est souvent superflue, et toujours secondaire. On paraît l'avoir enfin compris. Encore y a-t-il mieux à faire à cet égard.

De même que la composition de littérature est beaucoup plus faible que la composition de langue française, le commentaire proprement littéraire reste encore inférieur au commentaire grammatical. C'est tantôt une simple paraphrase, ou une analyse qu'aucun jugement n'accompagne; tantôt une suite d'observations isolées, sans rapport suffisant avec l'ensemble du morceau à expliquer. Les rapprochements, les souvenirs sont rares. Quelques aspirantes se croient encore obligées de tout commenter, sans choix ni mesure; de fureter, en quelque sorte, dans les mots; d'éclairer les recoins, non d'illuminer l'ensemble; elles perdent ainsi le sens exact des beautés qu'on étudie, et il ne subsiste presque rien de l'émotion supérieure qu'on aurait dû éveiller. Qu'il nous soit permis de citer, comme un avertissement, un exemple bien extraordinaire de cette malheureuse méthode.

Une aspirante, et non des moins distinguées, avait à lire et à apprécier la première partie de la fameuse pièce de Victor Hugo : « *Ce siècle avait deux ans...* » Ne s'est-elle avisée d'expliquer que *siècle* venait de *sæclum*, *empereur* d'*imperator*; que *frêle* et *fragile* étaient des doublets; que *excepté de* était pour *excepté par ;* qu'il fallait distinguer *plier* et *ployer*, etc. N'avait-elle donc pas compris qu'un morceau pareil ne serait jamais choisi pour servir d'explication élémentaire, grammaticale ou philologique, dans une classe de commençantes, mais pour être le motif d'une forte étude littéraire dans les hautes classes d'un lycée; et que, laissant de côté les vaines minuties et les observations sans portée, qui semblent être ici la parodie d'un pédantisme disparu, il fallait aller droit aux admirables beautés de cette fière poésie, y signaler les grands tableaux et les fortes images, la puissance et la nouveauté des sentiments, la richesse et l'harmonie du style, sans oublier, pour le fond des choses, cet orgueil du génie qui n'est légitime que lorsqu'il éclate en de telles preuves!

Nous ne cesserons donc de recommander à nos professeurs de ne pas confondre mal à propos les observations sur la langue et la grammaire avec le véritable esprit critique; de les réserver, à la rigueur, pour une sorte de parenthèse ou d'appendice, quand tout le reste a été dit (Voltaire n'a-t-il pas commenté Corneille dans les plus menus détails?); mais de se bien pénétrer de cette idée que la suite des pensées et des sentiments est la vraie matière de ces exercices; que l'étude des mots n'y a de place que dans la mesure où elle fait mieux reconnaître, par la justesse, la précision, ou la hardiesse et la nouveauté même, le sens des choses et leurs plus délicates nuances; et que si l'on ne veut pas stériliser l'enseignement dans sa source, c'est l'admiration qu'il faut inspirer, en lui subordonnant tout le reste.

Sur les 28 admissibles, 10 ont dépassé la moyenne; 1 avec 16 points, 1 avec 15; 18 sont demeurées à 10 points et au-dessous.

2° Correction d'un devoir d'élève.

Nous l'avons déjà dit : cette épreuve, pourtant si essentiellement professionnelle et scolaire, a presque toujours donné peu de résultats. La véritable correction d'un devoir de classe, dont le professeur a choisi lui-même et disposé la matière en l'appropriant à la force de ses élèves, se fait dans des conditions toutes différentes de cette correction artificielle, abstraite, où l'aspirante ne possède que la moindre partie des éléments qui lui seraient nécessaires. C'est ici surtout que la classe manque. On ne connaît ni l'élève qui a fait le travail, ni la qualité de son intelligence ou le degré de son zèle; ni son rang parmi ses condisciples, ni les autres copies propres à servir de termes de comparaison. On ne sait quelles explications la maîtresse a pu donner, quelles lectures l'élève a pu faire, quels secours il a peut-être eus. Toute cette correction est trop en l'air et dans le vide; il faut à nos aspirantes un trop grand effort pour la replacer dans son milieu réel. Restent quelques pages de français, où l'on relève les fautes de jugement, de goût, de style, d'orthographe, avec trop ou trop peu d'indulgence. La distinction d'esprit de quelques aspirantes se révèle pourtant dans cette épreuve d'un intérêt contestable, et c'est peut-être le seul motif de la conserver encore. Pas une note n'a dépassé 13, et 18 de ces *corrections* sont restées bien au-dessous de la moyenne.

3° Leçon sur une question d'histoire.

Depuis deux ans, Monsieur le Ministre, nous avons adopté pour les leçons d'histoire et de géographie un programme restreint et limitatif, afin d'accoutumer les aspirantes à approfondir davantage certaines questions, et à nous apporter non les résumés tout faits des *précis* qu'elles ont entre les mains, ou les leçons toutes préparées de leurs professeurs, ou même le dépouillement imprudent du dictionnaire qu'elles sont autorisées à consulter, mais des connaissances bien assimilées, grâce à une étude plus intime; et, sinon des vues personnelles, que nous ne songeons pas à leur demander, du moins des jugements plus réfléchis, un art plus ingénieux dans la composition d'une leçon, un choix et une distribution moins arbitraires des matériaux employés. Les bons résultats de cette mesure ont, dès l'an dernier, commencé à se faire sentir. Cependant, à part 6 leçons qui se sont élevées au-dessus du chiffre 15, et dont 1 a atteint 18, le concours, dans son ensemble, a paru plus faible cette année. On n'a pas encore assez lu les textes historiques, assez pénétré dans l'âme de l'histoire. Antiquité ou moyen âge, le plan des leçons nous a paru mollement arrêté, maladroitement circonscrit; l'énoncé même du sujet semble parfois lu avec inattention, et trop étendu ou trop restreint. Voir, dans un sujet, trop ou trop peu — trop, d'ordinaire — est un défaut presque général : de là des préliminaires inutiles, ou des

digressions hors de propos. On oublie qu'une leçon orale, comme un devoir écrit, doit donner lieu à une composition régulière, avec des divisions bien arrêtées; qu'il y faut une entrée en matière, un corps de développements, une conclusion; qu'on ne saurait se passer de cohésion et de suite; que l'intérêt découle des détails bien choisis, des traits anecdotiques, des portraits et des caractères, du *costume* de l'histoire, que Fénelon réclamait déjà. Ces qualités ont manqué même dans des sujets aussi propres à soutenir les aspirantes que l'étaient *les Guerres médiques*, *la Religion des Grecs*, les diverses parties de *la Guerre de Cent ans*, *Duguesclin*, et même *Jeanne d'Arc!* Nous attendons encore chez bon nombre de ces jeunes personnes l'esprit de méthode et l'autorité. Est-ce différence de nature? éducation première? habitudes prises? Est-ce le sang-froid qui manque? Est-ce le temps? Est-ce une certaine sorte de jugement? La mémoire n'a pas cessé d'être admirable; l'intelligence, la finesse même ne sauraient être contestées. Mais que d'échecs tiennent au décousu et à l'incohérence! Hâtons-nous de dire que ces graves reproches retombent surtout sur les aspirantes qui n'ont pas réussi, et non sur les neuf agrégées qui ont mérité ce titre. Nous leur recommandons néanmoins d'en faire leur profit dans leur classe, comme si nous parlions encore pour elles.

4° Leçon sur une question de géographie.

Sans vouloir rien retrancher au mérite réel des aspirantes qui, pour cette leçon, ont réussi à nous satisfaire, — et l'on sait que la géographie a été jusqu'ici particulièrement remarquable dans nos concours, — nous ferons aux épreuves de géographie, comme à celles d'histoire, quelques critiques, et nous exprimerons même le regret de n'avoir pas toujours retrouvé, chez nos admissibles, les qualités spéciales qui, au début, avaient surpris et charmé les juges. Se sont-ils habitués à ces qualités, alors nouvelles pour eux? Ou plutôt, les aspirantes n'auraient-elles pas trouvé trop faciles des épreuves où triomphait leur mémoire, et n'ont-elles pas assez compris, malgré plus d'un avertissement, que la précision des connaissances ne va pas sans une méthode d'exposition rationnelle et sans une mise en œuvre intéressante? Avec un programme restreint, deux heures de préparation et le secours d'un dictionnaire et d'une carte muette, nous pouvions attendre un plus grand nombre de bonnes leçons. La plupart des aspirantes se préoccupent beaucoup plus de rappeler tout ce qu'elles savent sur un sujet donné que de faire une véritable leçon pour des élèves, en suivant un plan, en dessinant, soit tout d'abord, soit à mesure qu'elles parlent, — ce qui est préférable, — la carte du pays qu'elles ont à décrire, de manière à bien faire voir à la classe la position des lieux qu'elles décrivent, à y joindre, au fur et à mesure qu'elles avancent dans la leçon, tous les détails pittoresques qui font vivre cette science, et qui distinguent une description d'une sèche

RAPPORT

SUR LE CONCOURS D'AGRÉGATION POUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES (LETTRES) EN 1889 (1).

Monsieur le Ministre,

Immédiatement après la clôture des épreuves de l'agrégation pour l'enseignement secondaire des jeunes filles en 1889, j'ai eu l'honneur de vous adresser, sur chacune des aspirantes, des notes spéciales, en vue du classement du personnel, et pour établir, comme précédemment, les premiers dossiers de cette jeune et nouvelle famille universitaire. Peut-être aurais-je pu m'en tenir là. Un jugement général sur ces concours, qui se produisent annuellement dans des conditions pareilles, expose à des redites presque inévitables. Nous avons déjà donné tous les conseils essentiels, sur lesquels nous ne pourrions qu'adapter des variations d'un intérêt toujours moindre : et l'unique conséquence de ces répétitions serait probablement de dispenser nos aspirantes de relire les Rapports antérieurs.

Mais, outre que j'aurais paru me dérober à une tâche que vous avez bien voulu, jusqu'ici, considérer comme utile, ou négliger une des démonstrations les plus propres à justifier encore, pour les esprits prévenus, l'avantage de ces concours, et en attester le constant développement, nous avons cette année, Monsieur le Ministre, un motif de plus pour prendre la parole.

Tandis qu'en 1888, sur quarante aspirantes inscrites pour le concours, vingt avaient été définitivement déclarées agrégées, cette année, sur cinquante-trois aspirantes inscrites, dont quarante-cinq ont été classées après avoir participé à toutes les épreuves écrites, et vingt-huit déclarées admissibles, neuf seulement ont obtenu le titre définitif : c'est un péu moins de la moitié du chiffre atteint au précédent concours.

Cette différence, dont se sont justement émues celles qui en ont souffert, ne s'explique pas seulement, Monsieur le Ministre, par des raisons d'ordre administratif, bien qu'il n'ait jamais cessé d'être admis qu'un concours se règle sur les besoins du service et le nombre

(1) Composition du jury : MM. Eugène Manuel, inspecteur général de l'instruction publique, membre du Conseil supérieur, président; Levasseur, membre de l'Institut, professeur au Collège de France; Petit de Julleville, professeur de littérature française à la Faculté des lettres de Paris; Darlu, professeur de philosophie au lycée Condorcet; Bossert, inspecteur général pour les langues vivantes; Addison, professeur honoraire d'anglais au lycée de Bordeaux.

probable des postes disponibles; elle tient à des causes plus particulières et plus intimes, que ce Rapport vous fera connaître, je veux dire la qualité même du concours, qui doit, chaque année, accuser un progrès, et un progrès d'autant plus sensible que l'agrégation s'éloigne davantage de ses premiers débuts pour atteindre son niveau normal.

Si dans les années qui ont suivi la création de l'enseignement secondaire des jeunes filles et l'établissement d'une agrégation dont le nom même avait suscité quelques inquiétudes, il était, à la fois, nécessaire de pourvoir aux chaires nouvelles et convenable de ne pas trop décourager les aspirantes en plaçant, d'emblée, le but trop haut; si même on jugeait équitable de récompenser quelques persévérantes tentatives, ainsi qu'on l'a vu à l'origine de tous les ordres d'agrégation; si enfin la révélation (le mot n'est pas trop fort) de quelques facultés et de quelques aptitudes rares, dont les femmes n'avaient pas encore trouvé une pareille occasion de faire la preuve, et si des promesses de talent véritable ont pu solliciter plus vivement la bienveillance des juges et rassurer leur conscience : il n'en était pas moins à prévoir que ces dispositions trop avantageuses ne pourraient durer, et qu'il faudrait bientôt rendre plus difficile l'accès même de l'agrégation, avec l'accroissement du nombre des concurrentes et la réduction des chaires à pourvoir. Vous avez pensé, Monsieur le Ministre, que ce moment était venu, et le présent rapport démontrera que cette mesure était sage. En écartant du concours les aspirantes trop faibles, trop incomplètement préparées, ou trop empressées d'acquérir, immédiatement après le *certificat d'aptitude*, un nouveau titre qu'il importe de considérer comme très supérieur, nous croyons rendre service et à ces aspirantes et aux études.

Sur les 53 concurrentes inscrites, 20 avaient déjà pris part aux précédents concours, 33 se présentaient pour la première fois; 13 sortaient de l'École normale de Sèvres; 10 étaient d'anciennes élèves de cette école; 9 étaient chargées de cours dans des lycées; 17 professaient dans des collèges (les 10 anciennes élèves de Sèvres sont comprises dans ces deux catégories); 5 appartenaient à l'enseignement public; 5 à l'enseignement libre; 2 étaient des professeurs en congé; enfin, 1 était une étudiante libre, et 1 était une religieuse dominicaine. Les épreuves écrites ont eu lieu, pour Paris, à la Sorbonne, du 16 au 19 juillet; 45 aspirantes seulement ont pris part à toutes les compositions; 28 ont été déclarées admissibles. Les épreuves orales ont commencé le 31 juillet et se sont prolongées jusqu'au 14 août. Sur les 9 aspirantes qui ont mérité le titre d'agrégée, 7 sortaient de l'école de Sèvres, 1 était une ancienne élève de cette école, 1 était attachée à une école primaire de la ville de Paris. Rappelons également que la plupart des aspirantes avaient de 21 à 25 ans; qu'un petit nombre dépassaient la trentaine, et qu'une seule avait plus de 40 ans.

I. — Épreuves écrites.

1° Composition sur un sujet de littérature.

Sujet : *« Que savez-vous de la querelle des anciens et des modernes à la fin du règne de Louis XIV? Quels auteurs furent plus particulièrement engagés dans la lutte? Quel fut l'intérêt de cette querelle, et comment faut-il l'apprécier aujourd'hui? Vous exposerez, comme en une leçon de littérature française, cet épisode de notre histoire littéraire. »*

Si le jury a cru pouvoir choisir un pareil sujet, dont il ne se dissimulait pas la difficulté, c'est que l'*Histoire littéraire* proprement dite ne figure à aucun titre dans les autres parties de l'examen, tandis que l'*Histoire* et la *Géographie* ont une composition écrite et deux leçons orales. L'explication d'un texte français, avec les observations dont on l'accompagne, est loin de suffire, dans un concours d'agrégation, à faire connaître l'étendue, la variété, la précision des études de littérature, la solidité des principes ou la finesse des aperçus qui s'y rattachent. Sans doute, nos aspirantes sont toutes à peu près en état de commenter une page de prose ou de vers empruntée à un bon auteur, de porter même sur cet auteur, pris à part, un jugement plus ou moins personnel. Mais leurs connaissances vont très rarement jusqu'à grouper les faits, comparer les œuvres, rapprocher, éclairer les uns par les autres les événements de l'histoire des lettres; remonter des modernes aux anciens, ou simplement d'un siècle à un autre ; signaler les théories en faveur, les vicissitudes du goût, les courants de l'opinion ; embrasser, même très partiellement, le spectacle que donnent, dans les divers siècles et chez les divers peuples, les productions toujours renouvelées de l'esprit, dans leurs plus heureuses transformations ; et surtout relier la littérature à l'histoire, et les œuvres particulières au mouvement général. N'oublions pas que le programme de l'enseignement secondaire des jeunes filles a fait une place aux littératures anciennes, et que les maîtresses de nos lycées, avec le concours des meilleures traductions, sont appelées à donner aux élèves une idée sommaire des plus célèbres auteurs grecs et latins, et à marquer les caractères qui les rapprochent ou les distinguent des modernes. Comment le pourraient-elles avec quelque compétence et quelque profit, si leurs études et nos concours ne les y avaient pas préparées ; si elles étaient incapables, pour les épreuves les plus élevées de tout un ordre d'enseignement, de résoudre quelque problème un peu complexe d'histoire littéraire, de saisir les rapports des choses, de voir clair dans les théories qui ont eu tour à tour crédit, de juger les formes changeantes qui ont passionné les imaginations et régné sur des sociétés entières?

On se tromperait donc avec la plupart des aspirantes, si l'on ne voyait dans le sujet choisi (et choisi, ce semble, à souhait), qu'un étroit intérêt de curiosité, un simple chapitre, et des moins impor-

tants, de l'histoire littéraire du XVIIe siècle, un motif ingénieux à portraits ou à anecdotes, sans portée ni conséquence.

Ce n'était pas uniquement une question restreinte d'histoire littéraire et une lutte de préséance que nous proposions à l'intelligence et à la perspicacité de nos aspirantes : c'était, avec un sentiment exact des beautés antiques et une saine appréciation des plus belles œuvres du XVIIe siècle, le problème de la loi du progrès, beaucoup plus marquée dans les sciences que dans les lettres, confusément entrevue par les défenseurs des modernes, passant, avec le XVIIIe siècle, du domaine de la littérature dans celui de la philosophie et de la politique, revenant, au XIXe siècle, sur le terrain des lettres avec la querelle des classiques et des romantiques, pour aboutir, après un nouvel et dernier apaisement, aux larges vues de la science et de la critique contemporaines, en état d'écrire désormais l'histoire comparée des littératures.

Sans espérer ni demander que le cadre de cette composition fût étendu à ce point, nous regrettons d'avoir à dire que, même beaucoup plus étroit, il a été généralement mal rempli. Trois ou quatre aspirantes, à peine, ont discerné l'intérêt et la portée du sujet. Outre les lacunes graves, la confusion des faits et des dates, et l'omission des écrivains les plus mêlés à la lutte, les vues d'ensemble font presque partout défaut. Nous aurions voulu constater que nos aspirantes étaient en mesure de parler avec quelque force de l'antiquité et du siècle de Louis XIV, qu'elles sauraient élever le débat au-dessus des épigrammes de Boileau et des injures de Mme Dacier. Enfin, nous réclamions une *leçon de littérature*, faite à des élèves dans une classe de 4e ou de 5e année. La déception a passé notre attente.

Le style même laisse fort à désirer ; et, sans compter le tour relâché de la phrase et les familiarités de la rédaction, nous devons mettre nos agrégées en garde contre l'emploi de mots peu corrects (basé, impressionné, intentionné, etc.), ou de termes à la mode, dont elles usent et abusent (réaliste, fantaisiste, pessimiste, etc.). Une seule copie, 20 étant le maximum, a mérité une note supérieure à 15 ; 18 copies ont été un peu au-dessus de 10 ; 28 sont restées au-dessous, dont 6 n'ont même pas atteint 5 points. Cette composition, Monsieur le Ministre, a donc sensiblement pesé sur la sévérité finale du jury.

2° Composition sur un sujet de langue française.

Sujet : « *Qu'appelle-t-on langues synthétiques ? langues analytiques ? Montrer que la langue française est plus analytique que synthétique, et que cette tendance s'est constamment marquée depuis ses origines par l'appauvrissement des flexions et l'emploi de plus en plus fréquent des articles, des pronoms, des auxiliaires, des prépositions. Quelles conséquences a eues sur la syntaxe cette prédominance des procédés analytiques en français ?* »

Si nous avions besoin d'une preuve nouvelle pour nous confirmer dans cette conviction que les aspirantes à l'agrégation sont beaucoup mieux préparées pour les questions de langue et de grammaire que pour la littérature et la critique, les résultats de cette composition le démontreraient, une fois encore, de la façon la plus frappante. C'est que l'enseignement secondaire des jeunes filles plonge, jusqu'ici, par ses racines, dans l'enseignement primaire, où les connaissances grammaticales, on le sait, ont toujours occupé une place prépondérante, au profit, sans doute, de la langue, de l'orthographe, et, pour tout dire, des mots; mais aussi parfois au détriment du sens littéraire et des choses mêmes. Il y a là une habitude acquise et peut-être une prédisposition particulière: c'est presque un goût spécial pour les curiosités et les subtilités grammaticales, qui aurait souvent besoin d'être modéré et réglé dans les classes mêmes de nos lycées de jeunes filles: la grammaire y déborde sur la littérature. Non que nous prétendions blâmer une étude si nécessaire, ou nous plaindre du succès qu'on y obtient : nous signalons simplement une tendance qui a de graves inconvénients, quand on s'arrête à la forme extérieure des langues et au vêtement de la pensée, sans voir suffisamment quel corps vivant ce vêtement couvre, et combien la forme et le fond, dans les œuvres les plus accomplies, sont adhérents et inséparables.

Pour la présente composition, 8 copies ont mérité un chiffre supérieur à 15; 31 copies ont été cotées de 10 à 15; 4 seulement sont restées au-dessous de la moyenne 10; aucune n'est descendue au-dessous de 6. C'est dire que l'épreuve était bonne en général, bien que le sujet exigeât des études très précises, une solide connaissance de l'histoire de la langue française, même une certaine familiarité des problèmes de linguistique comparée, et, en tout cas, un savoir assez étendu pour presque toutes les parties de la grammaire. Le texte indiquait à peu près le plan, qui a été bien compris et bien suivi. Les faits ont été convenablement présentés, et les conséquences logiquement déduites. Il est regrettable que dans un bon nombre de copies la forme ne vaille pas le fond. On sait beaucoup, mais on a le tort de vouloir tout dire, même ce qui est étranger au sujet, et de le dire négligemment. La mémoire, trop riche sur ces matières, est comme encombrée. Il est évident qu'on a fait beaucoup de recherches, qu'on a lu les meilleurs ouvrages concernant ces questions, ou reçu un enseignement très complet et très varié; mais le jugement n'est pas encore assez exercé à discerner et à choisir ce qui est vraiment nécessaire et probant; dans les meilleures compositions, on trouve de la prolixité et de l'excès; dans les moins bonnes, du verbiage. La partie du travail qui touche à la transformation des mots, ou *morphologie*, et qui doit s'appuyer surtout sur des faits et des exemples, a été la mieux traitée; celle qui concerne la syntaxe et qui exigeait, avec un moindre effort de mémoire, une plus grande part de réflexion et d'élaboration personnelles, parce qu'on ne la trouve pas toute faite

dans les livres, a été plus faible et presque nulle dans quelques devoirs. Enfin les conséquences qui naissent du caractère analytique ou synthétique d'une langue, et impriment une marque propre à la littérature et au génie d'un peuple (c'est, pour le français, son incomparable clarté), ont été à peine indiquées, bien que le sujet appelât cette conclusion naturelle.

Nos aspirantes l'auraient mieux compris si, chargeant un peu moins leur mémoire du poids de leurs lectures, elles s'appliquaient, après avoir saisi et groupé les faits principaux, à mieux comprendre les lois, fortement appuyées d'un petit nombre d'exemples bien choisis.

Les notes attribuées à la majorité des copies montrent, néanmoins, que, tout compensé, la composition est satisfaisante. Elle atteste un travail considérable; elle promet à nos lycées de bons professeurs de grammaire et de langue française.

3° Composition sur un sujet d'histoire

Sujet : « *Périclès et son siècle.* »

Une préoccupation pareille à celle qui, pour la composition littéraire, nous avait fait choisir, cette année, un sujet où l'antiquité aurait indirectement sa place, nous a dicté le choix du sujet d'histoire. Relativement facile, ce sujet invitait les aspirantes à montrer, avec la sûreté de leurs connaissances, un certain art de bien disposer les choses, de les animer et de les faire revivre; il s'agissait de prouver qu'on était en mesure d'intéresser des élèves par le tableau de toute une civilisation, et par l'esquisse d'une grande et originale figure.

Nous pouvions espérer que l'on se serait bien préparé à un tel travail, et nous ne nous étions pas trompés. Pour tout ce qui concerne la suite des faits, c'est-à-dire la partie plus spécialement historique et militaire, plusieurs copies sont très dignes d'éloge, et dénotent une sérieuse étude de l'histoire grecque. Nous avons trouvé moins de précision dans ce qui regarde les institutions d'Athènes et la vie intime du peuple athénien, sa physionomie propre, ses idées, ses sentiments, ses passions; enfin, si les œuvres poétiques sont assez bien connues, si les tragiques grecs, en particulier, ont été appréciés avec justesse et intelligence, il semble que la prose soit restée plus étrangère aux études de nos aspirantes; quelques noms propres, pour l'histoire et la philosophie, accompagnés de jugements très superficiels, ne suffisaient pas. L'éloquence aussi était peu connue.

Enfin l'histoire de l'art, au plus beau siècle de la Grèce, sans être omise, n'a guère donné lieu qu'à des nomenclatures sèches de monuments, sans que l'art grec fût suffisamment caractérisé, sans qu'on justifiât assez l'admiration qui, depuis plus de deux mille ans, demeure fidèle à ces temples, à ces théâtres et à ces statues. Ajoutons que, si le style de ces compositions est généralement facile et correct, il

manque d'élégance, de distinction et d'éclat. On n'en pourrait rien détacher qui méritât d'être cité.

Malgré ces réserves, 12 copies ont obtenu de 15 à 18 points; 21, de 10 à 15 points; 10 seulement, sur 45, sont restées au-dessous de la moyenne, et, sur ce nombre, 4 n'ont pas atteint 6 points. C'est un résultat dont nous devons nous féliciter, et qui fait honneur, en particulier, à l'enseignement historique de l'Ecole normale de Sèvres.

II. — Épreuves orales.

Nous ne ferons sur cette série d'épreuves, qui ont été faibles cette année, qu'une observation générale : mais elle est de première importance. Nos concurrentes ne peuvent se résoudre à professer, à parler comme dans une classe. Explication, correction de devoir ou de leçon, elles perdent un peu trop de vue leurs futures élèves, — invisibles, mais présentes, — pour ne songer qu'aux juges qui les écoutent. C'est à eux qu'elles s'adressent, pour eux qu'elles font effort; ce sont leurs visages qu'elles semblent interroger. Elles ont, d'autre part, une volubilité de débit qui lasserait vite l'attention d'une classe. Ces esprits, vifs pour la plupart, ne s'inquiètent pas de savoir s'ils professent pour des esprits lents. Pour quelques voix nettes, bien timbrées, bien posées, qui pénètrent ou qui charment, il y en a encore trop de précipitées, de nerveuses, de saccadées, de bredouillantes, de mourantes. Certaines phrases sont tellement atténuées qu'elles finissent en sourdine, et qu'il n'en reste presque rien. On commence par entendre, puis il faut écouter, puis deviner.

Surtout, bon nombre de ces concurrentes n'observent pas, en parlant, ces pauses nécessaires, qui retiennent l'attention, la sollicitent par un court silence, permettent de reprendre haleine, et sont comme les relais et les stations de la pensée. Elles ne pratiquent pas non plus assez ces retours, ces reculs, ces coups d'œil en arrière du voyageur en marche, tout ce qui sert à faire mieux voir et mieux valoir les choses, tout ce qui établit les plans, les distances, les perspectives d'un sujet. Même celles qui ont déjà l'habitude de professer n'ont pas su ou n'ont pas osé nous donner l'illusion d'une classe véritable et d'un enseignement qui se communique. Dire le plus de choses possible dans le moins de temps, n'est pas d'un bon maître. Nous en avons déjà fait l'observation dans des Rapports antérieurs, et nous ne saurions trop y insister.

1° Explication des textes.

Cette épreuve est en progrès, et nous nous félicitons d'avoir appelé l'attention sur les idées et les sentiments, alors qu'on s'obstinait à s'attarder sur les mots, comme s'il était toujours nécessaire de les détacher, de les extraire de la phrase, et de leur constituer une vie propre, indépendante de la pensée qu'ils expriment. La monographie

d'un mot peut avoir son intérêt, mais elle est souvent superflue, et toujours secondaire. On paraît l'avoir enfin compris. Encore y a-t-il mieux à faire à cet égard.

De même que la composition de littérature est beaucoup plus faible que la composition de langue française, le commentaire proprement littéraire reste encore inférieur au commentaire grammatical. C'est tantôt une simple paraphrase, ou une analyse qu'aucun jugement n'accompagne; tantôt une suite d'observations isolées, sans rapport suffisant avec l'ensemble du morceau à expliquer. Les rapprochements, les souvenirs sont rares. Quelques aspirantes se croient encore obligées de tout commenter, sans choix ni mesure; de fureter, en quelque sorte, dans les mots; d'éclairer les recoins, non d'illuminer l'ensemble; elles perdent ainsi le sens exact des beautés qu'on étudie, et il ne subsiste presque rien de l'émotion supérieure qu'on aurait dû éveiller. Qu'il nous soit permis de citer, comme un avertissement, un exemple bien extraordinaire de cette malheureuse méthode.

Une aspirante, et non des moins distinguées, avait à lire et à apprécier la première partie de la fameuse pièce de Victor Hugo : « *Ce siècle avait deux ans...* » Ne s'est-elle avisée d'expliquer que *siècle* venait de *sæclum*, *empereur* d'*imperator*; que *frêle* et *fragile* étaient des doublets; que *excepté de* était pour *excepté par* ; qu'il fallait distinguer *plier* et *ployer*, etc. N'avait-elle donc pas compris qu'un morceau pareil ne serait jamais choisi pour servir d'explication élémentaire, grammaticale ou philologique, dans une classe de commençantes, mais pour être le motif d'une forte étude littéraire dans les hautes classes d'un lycée; et que, laissant de côté les vaines minuties et les observations sans portée, qui semblent être ici la parodie d'un pédantisme disparu, il fallait aller droit aux admirables beautés de cette fière poésie, y signaler les grands tableaux et les fortes images, la puissance et la nouveauté des sentiments, la richesse et l'harmonie du style, sans oublier, pour le fond des choses, cet orgueil du génie qui n'est légitime que lorsqu'il éclate en de telles preuves!

Nous ne cesserons donc de recommander à nos professeurs de ne pas confondre mal à propos les observations sur la langue et la grammaire avec le véritable esprit critique; de les réserver, à la rigueur, pour une sorte de parenthèse ou d'appendice, quand tout le reste a été dit (Voltaire n'a-t-il pas commenté Corneille dans les plus menus détails?); mais de se bien pénétrer de cette idée que la suite des pensées et des sentiments est la vraie matière de ces exercices; que l'étude des mots n'y a de place que dans la mesure où elle fait mieux reconnaître, par la justesse, la précision, ou la hardiesse et la nouveauté même, le sens des choses et leurs plus délicates nuances; et que si l'on ne veut pas stériliser l'enseignement dans sa source, c'est l'admiration qu'il faut inspirer, en lui subordonnant tout le reste.

Sur les 28 admissibles, 10 ont dépassé la moyenne; 1 avec 16 points, 1 avec 15; 18 sont demeurées à 10 points et au-dessous.

2° Correction d'un devoir d'élève.

Nous l'avons déjà dit : cette épreuve, pourtant si essentiellement professionnelle et scolaire, a presque toujours donné peu de résultats. La véritable correction d'un devoir de classe, dont le professeur a choisi lui-même et disposé la matière en l'appropriant à la force de ses élèves, se fait dans des conditions toutes différentes de cette correction artificielle, abstraite, où l'aspirante ne possède que la moindre partie des éléments qui lui seraient nécessaires. C'est ici surtout que la classe manque. On ne connaît ni l'élève qui a fait le travail, ni la qualité de son intelligence ou le degré de son zèle; ni son rang parmi ses condisciples, ni les autres copies propres à servir de termes de comparaison. On ne sait quelles explications la maîtresse a pu donner, quelles lectures l'élève a pu faire, quels secours il a peut-être eus. Toute cette correction est trop en l'air et dans le vide; il faut à nos aspirantes un trop grand effort pour la replacer dans son milieu réel. Restent quelques pages de français, où l'on relève les fautes de jugement, de goût, de style, d'orthographe, avec trop ou trop peu d'indulgence. La distinction d'esprit de quelques aspirantes se révèle pourtant dans cette épreuve d'un intérêt contestable, et c'est peut-être le seul motif de la conserver encore. Pas une note n'a dépassé 13, et 18 de ces *corrections* sont restées bien au-dessous de la moyenne.

3° Leçon sur une question d'histoire.

Depuis deux ans, Monsieur le Ministre, nous avons adopté pour les leçons d'histoire et de géographie un programme restreint et limitatif, afin d'accoutumer les aspirantes à approfondir davantage certaines questions, et à nous apporter non les résumés tout faits des *précis* qu'elles ont entre les mains, ou les leçons toutes préparées de leurs professeurs, ou même le dépouillement imprudent du dictionnaire qu'elles sont autorisées à consulter, mais des connaissances bien assimilées, grâce à une étude plus intime; et, sinon des vues personnelles, que nous ne songeons pas à leur demander, du moins des jugements plus réfléchis, un art plus ingénieux dans la composition d'une leçon, un choix et une distribution moins arbitraires des matériaux employés. Les bons résultats de cette mesure ont, dès l'an dernier, commencé à se faire sentir. Cependant, à part 6 leçons qui se sont élevées au-dessus du chiffre 15, et dont 1 a atteint 18, le concours, dans son ensemble, a paru plus faible cette année. On n'a pas encore assez lu les textes historiques, assez pénétré dans l'âme de l'histoire. Antiquité ou moyen âge, le plan des leçons nous a paru mollement arrêté, maladroitement circonscrit; l'énoncé même du sujet semble parfois lu avec inattention, et trop étendu ou trop restreint. Voir, dans un sujet, trop ou trop peu — trop, d'ordinaire — est un défaut presque général : de là des préliminaires inutiles, ou des

digressions hors de propos. On oublie qu'une leçon orale, comme un devoir écrit, doit donner lieu à une composition régulière, avec des divisions bien arrêtées; qu'il y faut une entrée en matière, un corps de développements, une conclusion; qu'on ne saurait se passer de cohésion et de suite; que l'intérêt découle des détails bien choisis, des traits anecdotiques, des portraits et des caractères, du *costume* de l'histoire, que Fénelon réclamait déjà. Ces qualités ont manqué même dans des sujets aussi propres à soutenir les aspirantes que l'étaient *les Guerres médiques*, *la Religion des Grecs*, les diverses parties de *la Guerre de Cent ans*, *Duguesclin*, et même *Jeanne d'Arc!* Nous attendons encore chez bon nombre de ces jeunes personnes l'esprit de méthode et l'autorité. Est-ce différence de nature? éducation première? habitudes prises? Est-ce le sang-froid qui manque? Est-ce le temps? Est-ce une certaine sorte de jugement? La mémoire n'a pas cessé d'être admirable; l'intelligence, la finesse même ne sauraient être contestées. Mais que d'échecs tiennent au décousu et à l'incohérence! Hâtons-nous de dire que ces graves reproches retombent surtout sur les aspirantes qui n'ont pas réussi, et non sur les neuf agrégées qui ont mérité ce titre. Nous leur recommandons néanmoins d'en faire leur profit dans leur classe, comme si nous parlions encore pour elles.

4° Leçon sur une question de géographie.

Sans vouloir rien retrancher au mérite réel des aspirantes qui, pour cette leçon, ont réussi à nous satisfaire, — et l'on sait que la géographie a été jusqu'ici particulièrement remarquable dans nos concours, — nous ferons aux épreuves de géographie, comme à celles d'histoire, quelques critiques, et nous exprimerons même le regret de n'avoir pas toujours retrouvé, chez nos admissibles, les qualités spéciales qui, au début, avaient surpris et charmé les juges. Se sont-ils habitués à ces qualités, alors nouvelles pour eux? Ou plutôt, les aspirantes n'auraient-elles pas trouvé trop faciles des épreuves où triomphait leur mémoire, et n'ont-elles pas assez compris, malgré plus d'un avertissement, que la précision des connaissances ne va pas sans une méthode d'exposition rationnelle et sans une mise en œuvre intéressante? Avec un programme restreint, deux heures de préparation et le secours d'un dictionnaire et d'une carte muette, nous pouvions attendre un plus grand nombre de bonnes leçons. La plupart des aspirantes se préoccupent beaucoup plus de rappeler tout ce qu'elles savent sur un sujet donné que de faire une véritable leçon pour des élèves, en suivant un plan, en dessinant, soit tout d'abord, soit à mesure qu'elles parlent, — ce qui est préférable, — la carte du pays qu'elles ont à décrire, de manière à bien faire voir à la classe la position des lieux qu'elles décrivent, à y joindre, au fur et à mesure qu'elles avancent dans la leçon, tous les détails pittoresques qui font vivre cette science, et qui distinguent une description d'une sèche

nomenclature. Dans une leçon de géographie non plus, il ne faut pas tout dire, et le choix est indispensable. La partie pittoresque de la leçon est toujours la plus pauvre; on ne voit pas assez et l'on ne fait pas voir assez les choses; les noms accumulés ne sauraient remplacer les aspects, les reliefs du sol, les particularités des sites, les rapports étroits de la terre avec les plantes, avec les animaux, avec l'homme. Décrire, c'est voyager: et quel voyageur intelligent se contenterait d'une carte et d'un *Indicateur?* Nous allons peut-être commettre une hérésie scientifique, et scandaliser quelques maîtres trop austères, pour qui la vulgarisation un peu banale a ses périls: mais il nous semble que si les aspirantes avaient quelquefois entr'ouvert les *Guides* des voyageurs (il en est beaucoup aujourd'hui qu'il ne faut pas dédaigner), elles auraient elles-mêmes et pourraient communiquer à leurs élèves un sentiment plus vif des pays qu'elles décrivent; et, sans se transformer en *touristes*, animer bien autrement ce qu'elles touchent. La configuration physique, les reliefs, les dépôts souterrains, tout ce qui est matière et forme se lie, bien plus qu'elles ne le font voir, au mouvement des êtres à la surface du globe. Si la terre est, de plus en plus, sous notre dépendance, nous demeurons sous la sienne par mille attaches secrètes, et c'est ce qui fait l'intérêt des études géographiques.

5 leçons ont mérité 15 points et au-dessus; 15 leçons ont été cotées de 10 à 15; 8 sont restées au-dessous de 10.

5° Leçon sur une question de psychologie ou de morale.

Nous arrivons, Monsieur le Ministre, à l'épreuve, sinon la plus importante du concours (la *composition française* et l'*explication des textes* donnent mieux la mesure de la culture générale de l'esprit chez nos aspirantes), du moins à celle qui, peut-être, a lieu de nous préoccuper le plus justement, par les conséquences qu'on en peut attendre pour la raison de nos professeurs et de leurs élèves, et par l'action très directe qu'exercent les connaissances philosophiques et morales sur toutes les parties de l'instruction et de l'éducation des femmes.

Mais, avant d'aller plus loin, je ne saurais me taire sur le deuil imprévu qui est venu attrister si profondément, au cours de la présente année, avec l'Université tout entière, les juges de ce concours, les aspirantes, et tout ce qui prenait intérêt à nos travaux. M. Ludovic Carrau, professeur à la Faculté des lettres de Paris, était, depuis plusieurs années, l'un de nos meilleurs collaborateurs. Son savoir étendu, la fermeté et l'élévation de ses doctrines, son esprit de sagesse et de mesure dans des matières toujours délicates, l'aménité parfaite de ses manières et une bienveillance naturelle qui soutenait et encourageait les plus timides, nous avaient rendu son concours précieux, et c'est pour nous un devoir de lui accorder ici cet hommage

et ce suprême souvenir. Il se préoccupait singulièrement de la direction que semblaient prendre les études psychologiques et morales chez nos professeurs; il regrettait de ne pas toujours trouver en elles cette chaleur intérieure qui donne la vie aux vérités qu'il s'agit de répandre; il cherchait, il attendait cet accent qui va droit de l'âme à l'âme, et laisse seul des traces durables; il voulait qu'on évitât les déductions trop abstraites, les restrictions qui, multipliées avec une sorte de complaisance, semblent parfois infirmer des principes trop timidement énoncés. Il demandait à nos aspirantes d'être plus franchement femmes, et d'associer plus étroitement à leurs enseignements la pratique même de la vie et de la direction journalière de la volonté. Le dernier livre qu'il ait laissé, *De l'Éducation*, ou *Leçons de morale pratique*, est, à cet égard, comme son testament philosophique, et l'on sent bien que c'est à nos jeunes filles qu'il songeait en l'écrivant.

Mais il est temps d'entrer dans le détail des leçons de cette année, avec un guide non moins sûr que celui que nous avons perdu. Le jury, nous ne saurions trop le répéter, attache la plus grande valeur aux épreuves de morale. Elles doivent servir de pierre de touche à des qualités intellectuelles d'un grand poids dans tout l'enseignement. Dirigées comme elles le sont depuis l'origine, elles ne doivent porter ni sur des faits historiques déterminés, ni sur des théories systématiques qu'un simple effort de mémoire suffirait à reproduire. Nous voulons, au contraire, que la leçon mette en jeu les forces vives de l'esprit et la personne même du professeur. Dans ces conditions, l'épreuve réclame, avant tout, de la réflexion, un jugement sûr, sans prétention à la profondeur, le goût des idées morales, une certaine disposition sérieuse de la pensée, et, par dessus tout, le sentiment de la vie réelle. Nous voulons de la raison, mais, s'il se peut, quelque chose de plus encore, de l'âme.

A ces divers points de vue, les épreuves du concours de 1889 ont paru d'une sensible faiblesse. La plupart des admissibles n'ont obtenu qu'une note inférieure à la moyenne; 3 ou 4 ont dépassé cette moyenne sans aller jusqu'à 12; l'une est descendue à 3. En présence d'un tel résultat, vous nous permettrez, Monsieur le Ministre, de soumettre à une critique un peu plus minutieuse que d'habitude quelques-unes des leçons que nous avons entendues. On nous pardonnera l'aridité de ces détails : mais il paraît nécessaire d'y entrer, si l'on veut justifier cette appréciation sévère, et fournir aux aspirantes quelques indications précises, pouvant servir à celles qui reviendront devant nous, et même à celles qui ont obtenu un titre auquel elles voudront faire honneur.

Généralement, ces jeunes filles ne considèrent pas assez en elle-même la question qui leur est proposée; elles se hâtent d'appeler et de grouper autour des mots qui servent à l'énoncer tous les souvenirs de leurs cours et de leurs lectures. C'est par le côté extérieur, en quelque sorte, qu'elles l'envisagent; elles se rejettent sur les parties

qui prétent à la polémique, à la critique; elles s'agitent à l'entour du sujet; et, là non plus (nous l'avons déjà vu pour les textes littéraires), elles ne pénètrent pas jusqu'au fond même des choses.

On demandait, par exemple, à l'une d'elles de « *définir le principe moral qui est le fondement du devoir de tolérance* ». Elle nous a bien dit, en passant, que « la tolérance s'appuie sur la justice »; mais elle ne s'arrêtait pas à cette idée; elle énumérait longuement les différentes causes de l'intolérance, l'intérêt, l'ardeur des convictions, l'amour-propre, le plaisir de contredire, etc.; elle distinguait la tolérance de l'indifférence et de l'indulgence; elle insistait sur les principaux devoirs de la tolérance, en y comprenant la tolérance « pour les jeux et les mouvements de l'enfant », la tolérance « pour les plaisirs bruyants de la foule », la tolérance « du gouvernement à l'égard des citoyens »; elle signalait les inconvénients ou les périls qui naissent de l'intolérance; elle remontait à Anaxagore et à Socrate, ne manquait pas d'honorer Michel de Lhospital, et de flétrir la révocation de l'édit de Nantes. On le voit, la pensée distraite n'avait pas cherché un point fixe pour y rattacher toutes ses idées; l'analyse morale du principe même de la tolérance faisait défaut; l'aspirante allait et venait d'un souvenir à l'autre, s'attardant aux abords et aux préliminaires, ou sautant aux effets et aux conséquences; lorsqu'il lui arrivait de rencontrer l'idée attendue, l'idée juste et fondamentale, elle ne semblait pas la reconnaître, et, par suite, ne songeait pas à la développer.

Donnons encore quelques exemples. Il s'agissait « *de l'éducation de la raison dans l'enfance* ». Au cours d'une exposition un peu diffuse, on nous a bien dit qu'il fallait « greffer la raison sur le sentiment »; mais après avoir énoncé simplement cette phrase, comme sans y attacher grande importance, l'aspirante passait outre; elle n'apercevait pas le point lumineux dont toute la leçon devait emprunter sa clarté. Dans un autre sujet, relatif « *à la place qu'il convient de faire à la mémoire dans l'éducation intellectuelle* », on nous disait fort justement « que la mémoire est la base de l'éducation de l'esprit »; mais cette judicieuse sentence, répétée deux fois, ne recevait aucune explication. C'était trop évidemment un souvenir qui surnageait et qui restait lettre morte pour le futur professeur. S'agissait-il de présenter quelques réflexions « *sur l'orgueil et la vanité* »? On remontait aux héros d'Homère et de Sophocle; on s'arrêtait aux rapports du suzerain et du vassal au moyen âge, on trouvait moyen de faire apparaître le don Diègue de Corneille : mais l'analyse intime des deux sentiments, où l'avons-nous trouvée? Dans une autre leçon, on avait à traiter sommairement la question « *du travail* ». Était-il bien nécessaire de faire intervenir le Bouddhisme, le Brahmanisme et les promesses du Nirvana? Pourquoi, dans une leçon (et non des moins distinguées pourtant) « *sur l'instruction morale qu'il convient de donner aux femmes* », avoir insisté si peu sur la véritable condition de l'homme et de la femme, dans notre temps et surtout dans notre pays? Pourquoi au-

cune idée relative à la tâche d'institutrice, aucun sentiment même de tout ce qu'il y a de problèmes de morale pratique engagés dans cette question?

Ainsi, n'osant pas assez penser par elles-mêmes sur ces sujets, faute de direction ou d'habitude, ces jeunes filles se précipitent avec une hâte significative sur les notions d'histoire de la philosophie, et se contentent des réminiscences d'une érudition superficielle. En quelques mots, elles prennent la mesure des plus grands monuments de l'esprit humain; en une phrase, les plus profonds penseurs sont jugés et exécutés.

L'enseignement philosophique peut être compris de deux manières. On peut voir dans la philosophie une science, ou du moins un ensemble de connaissances où l'histoire des doctrines sert à la théorie de fil conducteur, où chaque penseur demande à l'histoire des systèmes antérieurs les matériaux nécessaires à l'élaboration de son système propre. Tel est à peu près le terrain sur lequel se place le jeune maître qui, après plusieurs années d'études spéciales, aborde l'agrégation de philosophie, dans l'intention de donner, à son tour, un enseignement très spécial, et souvent de poursuivre ces études en vue de travaux personnels. Ainsi se forme et se transmet la tradition philosophique d'un pays. Mais est-ce là l'objet proposé à nos aspirantes? L'erreur serait grave. Heureusement, on peut demander à la philosophie d'autres leçons que celles qui découlent de la connaissance et des contradictions des systèmes. Elle peut avoir pour fin très légitime de diriger et de régler simplement la pensée, de lui imprimer une direction constante, d'accoutumer l'esprit à des idées morales, de lui apprendre à interpréter par l'analyse psychologique les faits de la vie commune, de rechercher et de reconnaître le bon emploi de la volonté et de la raison : comprise ainsi, cette étude se lie intimement à l'amélioration de soi-même et à l'amélioration de la condition humaine en général. C'est un principe d'éducation, et le plus essentiel de tous.

Nous dirons, pour être juste, que plusieurs aspirantes ont eu, sinon le sentiment complet, du moins une certaine intelligence de ces utiles vérités. Mais chez d'autres une inquiétante mobilité de la pensée faisait contraste avec l'assurance de la parole. Celles-là semblaient tout accepter, tout répéter et tout confondre. De là des leçons faites pour déconcerter les juges les plus disposés à la bienveillance, et la nécessité d'un sérieux avertissement.

6° Langues vivantes.

Nous réunissons ici tout ce qui concerne les épreuves écrites et orales, dont nous n'avons, d'ailleurs, que peu de mots à dire. Elles ont ont été, cette année, assez satisfaisantes pour ne pas renouveler le regret de les avoir introduites dans ce concours, ou la pensée d'en demander actuellement la suppression. L'anglais est su et parlé par bon nombre d'aspirantes d'une façon très louable. L'allemand, plus

rarement choisi, donne aussi des résultats moindres. Néanmoins, pour l'une comme pour l'autre langue, la moyenne a presque toujours été dépassée, et quelquefois très notablement. C'est un vrai succès pour les langues vivantes.

7° Conclusion.

Les développements dans lesquels nous sommes entrés, au cours de ce trop long Rapport, portent leur conclusion en eux-mêmes. Nous ne voudrions pas qu'en présence du chiffre plus limité des aspirantes admises, on exagérât la faiblesse du concours de cette année. Ce qu'il est juste de répéter, c'est qu'il ne s'est pas élevé dans la mesure où plusieurs années d'expérience nous donnaient le droit de le demander, dans l'intérêt d'un enseignement qui doit progresser encore, et pour l'honneur même de ce titre d'agrégée, qu'on ne saurait confondre avec aucun autre, et qui ne se défendra que si nous le plaçons très haut.

Mémoire, intelligence ouverte, finesse et grâce de l'esprit, sensibilité vive, curiosité incessante, ardeur exemplaire au travail et tenace volonté de réussir : ce sont toujours là les qualités que nous aimons à reconnaître chez nos aspirantes, et qui méritent les plus sympathiques encouragements. Mais notre devoir est de signaler les imperfections et les défaillances. Les idées sont trop souvent absolues, sans être personnelles; les affirmations manquent de preuves; dans les exercices où l'ordre, la suite, la continuité des développements sont le plus nécessaires, ce sont de perpétuels écarts, des déraillements véritables, dont on ne semble pas avoir conscience. A mesure qu'il y a moins à juger, à apprécier, à décider, à conclure, nos aspirantes s'en tirent avec plus d'avantage. La grammaire, la géographie et l'histoire leur sont plus particulièrement favorables. Mais dans la critique littéraire elles ont plutôt des impressions que des doctrines; elles sentent bien et jugent imparfaitement: les détails les frappent plus que l'ensemble : c'est comme une myopie particulière. En philosophie, elles perdent promptement pied, et s'enlisent, faute de se maintenir assez près du rivage, sur un terrain plus étroit, mais plus ferme.

Rappelons, pour finir, que l'École normale de Sèvres, qui nous a donné huit agrégées sur neuf, dont sept sortaient cette année même, a été digne de son passé.

Telles sont, Monsieur le Ministre, avec plus d'un motif de satisfaction légitime, les réserves que nous croyons devoir faire sur l'ensemble du concours de 1889, pour expliquer des sévérités peut-être inattendues et assurer de mieux en mieux l'avenir de cette grande cause de l'instruction secondaire des femmes, qui a toute votre sollicitude.

Agréez, Monsieur le Ministre, l'hommage de mon plus respectueux dévouement.

Eugène Manuel.

LA COMMISSION ROYALE ANGLAISE D'ÉDUCATION

ET LES BOURSIERS FRANÇAIS D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

M. J.-G. Fitch, inspecteur royal des écoles normales anglaises, récemment nommé chevalier de la Légion d'honneur pour les services qu'il a rendus depuis plusieurs années à nos boursiers français, a été amené, lors d'une enquête faite par la Commission Royale anglaise d'éducation, à faire les déclarations suivantes (1) :

« *Le Président.* — Votre attention a-t-elle été appelée sur une expérience pédagogique que le gouvernement français vient de tenter, en instituant des bourses de séjour à l'étranger pour des élèves d'école primaire supérieure et des professeurs d'école normale?

» *M. Fitch.* — Oui, j'ai eu des raisons particulières pour y prendre garde, parce que le Ministère d'instruction publique français m'a fait l'honneur de me demander ma coopération en cette affaire et m'a expliqué ses intentions à l'égard de ces boursiers.

» *Le Président.* — Voulez-vous les expliquer à la Commission?

» *M. Fitch.* — Le système consiste à assigner une somme qui permette aux maîtres dans les principales écoles de France de venir, pour un an, en Angleterre, étudier notre langue et nos méthodes d'instruction.

» *Le Président.* — Était-ce seulement en Angleterre?

» *M. Fitch.* — Surtout en Angleterre; je n'ai eu à m'occuper que de cela. On m'a prié, entre autres, d'aider à l'application du système, et plusieurs de ces jeunes gens m'ont été présentés. Les directeurs de quelques-unes de nos écoles normales ont été pressentis pour savoir jusqu'à quel point on pouvait autoriser ces jeunes gens à suivre les cours ou partager les études des élèves; et d'après les réponses, l'un des boursiers alla à Glasgow, l'autre à Edimbourg, un ou deux à Battersea, un à Exeter et un autre à Cheltenham. J'ai suivi avec grand intérêt la carrière de ces jeunes hommes, que j'ai vus de temps à autre pendant leur séjour. Ils ont appris la langue très rapidement; pour ceux qui sont venus à Londres, nous avons eu l'occasion de les introduire dans différents cours, bibliothèques et sociétés, et le résultat a été qu'à la fin de leur année, ces jeunes gens sont

(1) Procès-verbaux de l'Enquête de la Commission Royale anglaise d'éducation.

retournés en France avec une expérience et une connaissrnce bien plus approfondies de leur profession. Les boursiers et le gouvernement français m'ont exprimé leur conviction bien sentie de la valeur d'une telle expérience pour les préparer à devenir à leur tour maîtres ou directeurs d'école normale.

» *Le Président.* — Pensez-vous que l'exemple soit digne d'être imité dans notre pays?

» *M. Fitch.* — Oui, j'aimerais à le voir imité. Rien ne me fait une impression plus pénible, dans les écoles normales, que l'expérience très restreinte acquise par les maîtres ou maîtresses de nos écoles normales. J'ai souvent souhaité qu'ils eussent plus d'occasions de connaître ce qui se fait dans d'autres bonnes institutions. »

Pour traduction conforme :

G. BONET-MAURY.

VENTE DE CHARITÉ

AU PROFIT DE

L'UNION FRANÇAISE POUR LE SAUVETAGE DE L'ENFANCE

Nous avons à plusieurs reprises entretenu nos lecteurs de l'*Union française pour le sauvetage de l'enfance*, cette œuvre si digne d'intérêt, créée par l'initiative de la regrettée Mme de Barrau, et dont le Musée pédagogique a été le premier berceau. L'association fondée en 1888 est aujourd'hui en pleine activité, et elle a déjà obtenu des résultats réjouissants. Mais les ressources de son budget ne sont pas assez considérables pour lui permettre de réaliser tout le bien qu'elle voudrait faire.

Afin de lui venir en aide, un comité de dames charitables a organisé une vente qui aura lieu les lundi 24 et mardi 25 février dans les salons du ministère de l'instruction publique.

Les personnes qui désireraient contribuer à cette vente par des dons, ainsi que celles qui voudraient se faire inscrire comme membres de l'Association, peuvent s'adresser au *Musée Pédagogique,* 41, rue Gay-Lussac. Nous rappelons que, pour les instituteurs et les institutrices et pour les membres de l'enseignement en général, la cotisation annuelle exigible des membres titulaires, dont le chiffre est de 12 francs, est réduite à 5 francs.

LA PRESSE ET LES LIVRES

La réforme orthographique (*Le Correspondant* du 10 janvier 1890). — Un grammairien distingué, M. J. Dussouchet, l'auteur, avec M. Brachet, d'une grammaire très en vogue, vient de se prononcer dans un article du *Correspondant*, comme l'avait fait M. Michel Bréal dans la *Revue des Deux-Mondes*, en faveur d'une simplification des règles de l'orthographe et de la grammaire. Il est intéressant de reproduire le jugement porté par un homme du métier sur toute une moitié — et la plus longue — de ce qu'on appelle la « grammaire française » :

« Quel est celui d'entre nous », dit M. Dussouchet, « qui a conservé un souvenir attendri de ses études grammaticales et des règles étranges de *vingt*, *cent*, *mille*, et des changements de genre d'*amour*, *délices* et *orgue*, et des subtilités des participes, des participes surtout! « On ne sait par quel bout les prendre, disait Labiche (un académicien, ne vous déplaise), tantôt ils s'accordent, tantôt ils ne s'accordent pas... Quels fichus caractères! » Et les diverses manières d'écrire *même*, qui « s'expliquent par l'identité et la ressemblance »... qu'en pensent les mères qui font encore répéter tout cela à leurs enfants?... J'en passe et des meilleures. Avouons-le : Noël et Chapsal ont pu nous laisser des remords, mais des regrets... jamais! Il y a dans la syntaxe un dédale de règles difficiles, inutiles, insuffisantes, opposées, qu'on n'a cessé de compliquer depuis la Renaissance par des définitions, des restrictions, des commentaires, des distinctions pour les expliquer, pour les préciser, pour les étendre, pour les éclaircir et pour les embrouiller. Souvent il suffirait d'un trait de plume pour généraliser la règle et supprimer des pages d'exceptions. »

La piquante étude de M. Dussouchet forme un exposé très complet et très littéraire de la question. Nous lui emprunterons d'abord une page relative aux Précieuses et à la part qu'elles eurent en leur temps dans l'œuvre de la simplification de l'orthographe :

« Elles furent aussi des néographes, des « fonétistes » à leur manière, ces Précieuses qui ont fait le charme de la société polie du dix-septième siècle. Quelle douceur, après les troubles de la Fronde, de se réunir dans cet hôtel de Rambouillet, dans le *réduit*, comme disait la marquise, l'incomparable Arthénice, et là de goûter en commun cette vie de l'esprit qui caractérisait déjà la société française. Jusqu'alors on avait disputé, prêché, harangué, combattu : on conversa. Les petits vers, les causeries spirituelles, les nouveaux ouvrages et les auteurs nouveaux faisaient le fond de ces réunions exquises où le goût s'épurait, où la langue et les mœurs s'affinaient sous la douce

influence des femmes les plus illustres de ce temps : Catherine de Vivonne, la divinité du lieu, la princesse de Condé, M[lle] de Scudéry, la marquise de Sablé, la duchesse de Longueville, et, parmi les lettrés, d'abord : Malherbe, Racan, Rotrou, Corneille, puis Ménage, La Rochefoucauld, Bossuet, Fléchier, sans oublier Voiture, qui devint bien vite l'*âme du rond*, par l'entrain de son esprit. Grâce à ce cercle précieux s'accomplit la fusion si nécessaire des gens de lettres et des hommes puissants par leur fortune et par leur crédit; c'est ainsi que, selon l'expression de Scudéry, « ceux dont la plume était au chapeau apprirent à estimer ceux qui la maniaient comme une arme ». On a pu railler cette petite église, qui tomba parfois dans la recherche et l'afféterie; elle n'en exerça pas moins une véritable influence sur les choses de l'esprit, et Molière ne s'est moqué que des précieuses *ridicules*, c'est-à-dire des grotesques caricatures qu'avait fait naître en province l'hôtel de Rambouillet.

» Les entretiens roulaient sur des questions littéraires; on discutait aussi certains adoucissements à apporter dans la prononciation, quelques réformes à opérer dans l'orthographe. Un jour, « s'estant trouvées ensemble avec Claristene (M. Le Clerc), elles se mirent à dire qu'il faloit faire une nouvelle ortographe, afin que les femmes pussent écrire aussi asseurement et aussi correctement que les hommes. Roxalie (M[me] Le Roy), qui fut celle qui trouva cette invention, avoit à peine achevé de la proposer, que Silenie (M[lle] de Saint-Maurice) s'écria que la chose estoit faisable. Didamie (M[lle] de la Durandière) adjoûta que cela estoit mesme facile, et que, pour peu que Claristene leur voulût aider, elles en viendroient bien-tost à bout. Il estoit trop civil pour ne pas répondre à leur priere en galand homme. Roxalie dit qu'il faloit faire en sorte que l'on pût écrire de mesme que l'on parloit, et, pour exécuter ce dessein, Didamie prit un livre, Claristene prit une plume, et Roxalie et Silenie se préparèrent à décider ce qu'il faloit adjouster ou diminuer dans les mots pour en rendre l'usage plus facile et l'ortographe plus commode. » Et les voici à l'œuvre aussitôt : Didamie de son doigt rose indique dans le livre le mot qui lui déplaît; entre Roxalie et Silenie, pas de longues délibérations; elles enlèvent l'*s* à teste (tête), à prosne (prône), à hostel (hôtel), la seconde *f* à deffunct (défunt), efficace (éficace), l'*h* à autheur (auteur), etc., etc., et Claristene écrit, écrit toujours sans protestation, sans murmure, toutes ces réformes dont la plupart sont d'ailleurs passées dans l'usage. Heureux temps où il suffisait d'un aussi simple apprêt pour remanier notre orthographe; je souhaite à nos néographes des collaborateurs aussi décidés et surtout aussi modérés que Didamie, Roxalie et Silenie, et quarante académiciens comme Claristene. »

M. Dussouchet pense, au contraire de M. Bréal, que l'Académie peut et doit prendre l'initiative des changements que l'opinion paraît aujourd'hui réclamer avec une unanimité qui ne s'était encore jamais

vue. « Elle objecte toujours qu'elle est seulement le secrétaire de l'usage, qu'elle n'a qu'à enregistrer le fait accompli. Cela pouvait être vrai quand les écrivains conservaient encore une certaine liberté orthographique; mais actuellement, à tort ou à raison, son Dictionnaire fait autorité; hors de là, point de salut pour quiconque veut écrire ou imprimer. Qu'elle se mette donc à l'œuvre, et, avec le tact,la mesure dont cette grande compagnie a toujours eu le secret, qu'elle corrige les erreurs dont notre belle langue est tachée. N'en ôtât-elle que la moitié, elle aurait bien mérité de tous ceux, petits ou grands, français ou étrangers, qui se fatiguent à apprendre de pareilles subtilités. »

L'article de M. Dussouchet est une sorte d'histoire anecdotique de l'orthographe de notre langue depuis trois siècles. L'auteur y relève de façon amusante les inconséquences sans nombre commises par les lexicographes qui, sans avoir reçu mandat que d'eux-mêmes, ont réussi à imposer à la nation leur façon d'écrire. « Par exemple, *dessiller* est un terme de fauconnerie venu de la coutume de *ciller* ou coudre les paupières de l'oiseau de proie pour le dresser; ce mot devrait donc s'écrire par un *c (déciller)*. *Echapper* ne devrait avoir qu'un *p*; car c'est sortir de la *chape* ou manteau, le laisser entre les mains des voleurs ou des Putiphars pour s'enfuir plus lestement. L'idée de *force* n'a que faire dans *forcené*, qui veut dire *hors de sens (fors-sené)*.... Le *tabouret*, diminutif de *tambour*; le *corset*, dérivé de *corps*; la *praline*, chef-d'œuvre du cuisinier du maréchal de *Praslin*, et bien d'autres encore, montrent la légèreté qui a présidé à leur formation. On comprend les réclamations des réformateurs devant ces étourderies de lexicographes, qu'on veut nous donner aujourd'hui comme articles de foi, et qui ne seraient que ridicules, si tous ceux qui apprennent le français n'en étaient pas tourmentés. »

Voici d'intéressantes remarques sur les variations de la prononciation : « Au seizième siècle la prononciation hésitait entre « *granche* » et « *grange* », « *chifflet* » et « *sifflet* » « *catouiller* » et « *chatouiller* », « *sachet* » et « *saquet* ». Il y eut longtemps lutte entre « *Achéron* » et « *Akéron* » : Racine voulait qu'on prononçât *Achéron* « à la françoyse », et Lully *Akéron* comme les Grecs. Cette dernière prononciation resta à l'Opéra; mais l'Opéra finit par avoir tort, et l'on prononce aujourd'hui *Achéron* comme Racine.... L'Académie, dans son premier Dictionnaire, dit que si l'écriture devait représenter la parole, il faudrait retrancher l'*r* final de *partir*, *sortir*, etc., ce qui prouve que les premiers immortels disaient *parti*, *sorti*, un *souveni* pénible, etc. On a prononcé *ajuger* (1), *berbis*, *segret*, etc. Cette double prononciation nous a valu « Berton » et « Breton », « border » et « broder »; ce dernier signifiait jadis orner le bord d'une étoffe de dessins à l'aiguille. Ronsard faisait rimer *digne* (prononcé *dine*) avec *divine*, *épouse* avec *chose* (écrit et prononcé *chouse*), etc. Mme de Sévigné parle de sa

---

(1) On prononce encore il *avint*, tout en écrivant il *advint*.

« résination » devant la « micraine », et Racine explique à sa sœur, dans une lettre, que les armes parlantes de la famille sont un *rat* et un *cygne* (prononcez *cine*).

Que dira-t-on de ce spécimen de la façon dont écrivait l'altière Montespan : « Je suis sy convinquue de vostre amitié et je vous ay veu prandre tant de part a se qui me regarde. que je croy que vous serest bien ese de continuer a an nestre instruit a mon retour le roy me dist qu'il lavet anvoiie mr colbert proposer a me la contesse de se defaire de sa charge elle deit quel viendret le trouver elle sy vint annefet hier. » Il est vrai que c'était un si mince mérite alors de savoir l'orthographe qu'un savant historien, Lenain de Tillemont, disait : « Comme c'est une chose qui n'a point encore de règle parmi nous, chacun a sa liberté de choisir ce qu'il lui plaît » L'Académie d'ailleurs le reconnaissait elle-même dans la première édition de son Dictionnaire, où elle disait : « La première observation que la compagnie a cru devoir faire, est que dans la langue françoyse comme dans la plupart des autres, l'orthographe n'est pas tellement fixe et déterminée qu'il n'y ait plusieurs mots qui se peuvent écrire de deux différentes manières, qui sont toutes deux également bonnes.

Le culte de l'orthographe, conclut M. Dussouchet après avoir analysé le contenu et scruté l'origine de la plupart de ses dogmes, est « une sorte de fétichisme qui a commencé et grandi avec le dix-neuvième siècle, et bien des gens y tiennent comme à une élégance et à une distinction. Sans vouloir porter le trouble dans ces consciences timorées, il était peut-être bon de leur prouver que l'orthographe n'a rien d'immuable ni d'inviolable, qu'elle a varié de tout temps, et qu'aujourd'hui elle peut, pour le plus grand avantage de tous, recevoir de discrètes modifications... Sait-on en effet à quoi sont occupés, pendant six ans et plus, les enfants de nos écoles primaires? Presque uniquement à apprendre l'orthographe, qu'ils oublieront naturellement très vite dans leurs pénibles labeurs de chaque jour. C'est là pourtant le centre d'action, le but principal de l'enseignement primaire; c'est à cela que l'État dépense des milliards! Que de temps consacré à ces énigmes orthographiques qui pourrait être mieux employé! »

L'OPINION DU *Manuel général* SUR LA QUESTION DE L'ORTHOGRAPHE. — Reproduisant les lignes de M. Dussouchet que nous venons de citer, le rédacteur en chef du *Manuel général de l'instruction primaire*, M. Ch. Defodon, s'exprime en ces termes :

« Qu'il y ait quelque exagération dans cette plainte présentée ainsi sous une forme très générale, soit; mais il n'en est pas moins vrai que presque tout l'enseignement de la langue nationale à l'école primaire se réduit à l'étude de l'orthographe, étude aussi vite oubliée qu'apprise, comme le remarque trop justement M. Dussouchet; il n'en est pas moins vrai non plus que la plupart des maîtres sentent mieux que personne l'insuffisance et l'inefficacité de leur enseignement

sur ce point, mais qu'ils se trouvent obligés de se maintenir dans une pratique traditionnelle, d'abord pour obéir au programme et au règlement, ensuite pour se conformer aux exigences des examens.

» Puisque, de l'avis de tous, nous sommes dans la question de l'orthographe les premiers intéressés, y aurait-il à faire quelque chose de spécial pour nous? »

M. Defodon rappelle ensuite que dans le dernier numéro de la *Revue pédagogique*, M. l'inspecteur général Carré a proposé qu'une commission nommée *ad hoc* par le ministre de l'instruction publique fût chargée de décider quelles sont les simplifications que les instituteurs pourraient se permettre dans l'enseignement de l'orthographe et quelles sont les libertés dont les candidats seraient autorisés à user dans les examens. Il reproduit *in extenso* les développements donnés par M. Carré à sa proposition, et déclare ensuite qu'il lui paraît sage de suspendre son jugement :

« La proposition, dit-il comme conclusion, est au moins séduisante, si elle ne laisse pas de présenter des difficultés et des inconvénients qui sauteront aux yeux de tous. Nous ne les aborderons pas nous-même aujourd'hui, d'abord parce que nous ne sommes pas fâché de prendre quelque temps pour réfléchir sur la solution définitive que nous voudrions donner ici au problème; ensuite et surtout parce que nous serions heureux de recevoir de nos lecteurs, qui voient certainement les choses de plus près encore que nous, les observations que ne manquera pas de leur suggérer une initiative si bien faite pour mériter toutes leurs réflexions. »

COURS DE GÉOGRAPHIE POUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SPÉCIAL, par M. *Marcel Dubois*, maître de conférences à la Faculté des lettres de Paris; 6 vol. in-12, G. Masson, Paris. — Il n'est pas d'usage à la *Revue pédagogique* de rendre compte de tous les livres de classe que les éditeurs ou les auteurs peuvent déposer au Musée pédagogique. Il y aurait trop à faire vraiment par ce temps de production et de consommation à outrance, et comme, en général, tous ces livres se recommandent par des qualités sérieuses, le moindre danger auquel on s'exposerait, en en parlant, serait de tomber dans les redites, ou, ce qui serait pire, dans l'éloge banal. On se borne donc à signaler ces livres dans le bulletin bibliographique que la *Revue* publie chaque mois, et on ne déroge à cette règle que pour les ouvrages de classe qui, par leur mérite exceptionnel et la valeur de leur méthode, sont de nature à imprimer aux études une heureuse direction pédagogique.

Tel nous paraît être le cas du *Cours de géographie pour l'enseignement secondaire spécial*, que vient de terminer M. Marcel Dubois, maître de conférences à la Faculté des lettres de Paris. Pourquoi ce cours, qui pourrait être suivi avec profit par les élèves de l'enseignement classique, comme par les élèves des écoles normales et des écoles primaires supérieures, est-il dédié aux élèves de l'enseignement

secondaire spécial? Nous n'en voyons qu'une raison, c'est que les programmes de géographie rédigés pour ce dernier enseignement sont plus complets, et, s'il faut tout dire, mieux conçus et mieux ordonnés que ceux de l'enseignement classique ou de l'enseignement normal. Les six années dont se compose le cycle des études secondaires spéciales permettent en effet de traiter la matière avec tous les développements qu'elle comporte, en même temps que le caractère essentiellement pratique de ce genre d'études fait une obligation aux professeurs de s'attacher particulièrement à la géographie économique. Un tel cadre offre des commodités qu'on ne retrouve pas ailleurs; il n'est donc pas étonnant qu'il ait la préférence de bon nombre d'auteurs. Quoi qu'il en soit, pour être disposés dans un autre ordre et avec des proportions différentes, les matériaux n'en restent pas moins les mêmes, et, comme ils sont d'excellente qualité, ils peuvent être utilisés avec profit par tous ceux qui étudient et même qui enseignent la géographie.

Le cours de M. Marcel Dubois comprend naturellement six volumes, autant qu'il y a d'années d'études dans l'enseignement secondaire spécial. Le premier de ces volumes renferme, avec des notions générales sur la structure et la configuration du globe, la description particulière des différentes parties du monde, moins l'Europe; le second, la description de l'Europe, moins la France; la troisième, la description de la France. Chaque volume de cette première série comprend, à son tour, trois parties : la géographie physique, la géographie politique et administrative, et la géographie commerciale et industrielle. Il semblerait dès lors que là dût se terminer le cours. S'il en était ainsi, l'ouvrage de M. Marcel Dubois ne se distinguerait pas sensiblement de tant d'autres qui ont été écrits sur la matière. Sa véritable originalité se trouve dans les trois derniers volumes, qui traitent spécialement de la géographie économique, géographie économique des différentes parties du monde, moins l'Europe, de l'Europe, moins la France, et finalement de la France et de ses colonies. Jusqu'ici les élèves de l'enseignement secondaire n'ont appris que des notions de géographie commerciale et industrielle; à partir de la quatrième année, M. Marcel Dubois les jette en plein courant économique. Ajoutons que, par un respect peut-être excessif de la lettre des programmes officiels, M. Marcel Dubois a cru devoir placer en tête de chacun de ces trois derniers volumes une revision de la géographie physique et politique, qui fait le principal objet des trois premiers

C'est, comme on le voit, un édifice méthodiquement construit et qui répond bien à sa destination particulière : à la base la géographie physique; au sommet la géographie économique. C'est bien là la véritable méthode géographique. La géographie physique est en effet le support nécessaire de tout l'enseignement: sans elle, rien ne s'explique: avec elle « apparait clairement le développement historique, politique et matériel » d'un pays. « La géographie ne deviendra un enseignement à la fois pratique et sérieux », dit fort juste-

ment M. Marcel Dubois, « qu'à la condition de rester toujours en contact avec la physique du globe ». Cette vérité que les formes politiques et administratives d'un pays, ainsi que son développement historique, ne sont pas uniquement le résultat des combinaisons des hommes, encore moins le produit fortuit du hasard, n'a plus besoin d'être démontrée aujourd'hui. Cependant c'est une de ces vérités sur lesquelles on ne saurait trop insister, et M. Marcel Dubois a eu raison d'en faire ressortir une fois de plus la portée pédagogique. De la géographie politique, qui est généralement la mieux connue et qui se trouve exposée convenablement à peu près partout, M. Marcel Dubois ne dit que l'indispensable, réservant la plus large place, la place d'honneur, à la géographie économique, à laquelle il attache, et non sans raison, la plus grande importance. C'est là ce qui fait surtout la nouveauté et l'originalité de son enseignement. Jusqu'à présent, il faut bien le reconnaître, cette partie de la géographie n'offrait le le plus souvent qu'une longue nomenclature de faits, avec chiffres et statistiques à l'appui, véritablement dénuée de vie et d'intérêt. M. Marcel Dubois s'est souvenu qu'il écrivait pour des élèves dont il faut faire des hommes pratiques et des hommes d'action, prêts à se mêler à la vie économique de leur pays et à entrer dans le grand mouvement qui entraîne les peuples hors de chez eux. Nos futurs commerçants et nos futurs industriels trouveront dans toute cette partie de son « cours », avec une saine incitation à porter leurs regards hors de la vieille Europe, tous les renseignements qui leur permettront, pour leur plus grand profit et pour celui de la patrie, d'aller conquérir cette merveilleuse toison d'or, que tant de peuples se disputent.

Telle est la méthode suivie par M. Marcel Dubois et qui est, croyons-nous avec lui, la seule capable de rendre les études géographiques attrayantes et utiles. Deux écueils étaient à craindre dans ce système. D'une part, attachant l'importance que l'on sait à « la physique du globe », notre auteur pouvait se laisser entraîner à des détails fatigants pour la mémoire, ou séduire par des hypothèses et des généralisations que les faits viendraient contredire. D'autre part, faisant de la géographie économique le but et la fin de son enseignement, il pouvait être tenté de confondre son rôle avec celui des économistes, de se faire le champion d'un système et de plaider une cause alors qu'il s'agissait d'instruire. M. Marcel Dubois a su éviter ces deux écueils. Dans sa géographie physique, il supprime, de propos délibéré, tous les détails; il se garde bien d'accumuler les noms, et de toute cette nomenclature sèche et aride, qui a fait si longtemps le désespoir des écoliers, il ne retient que ce qui est nécessaire pour faire comprendre les relations de la géographie physique avec la géographie politique et économique, les relations du corps avec l'âme, pourrait-on dire. Il entend, en un mot, s'adresser à l'intelligence bien plus qu'à la mémoire, et il y réussit. D'un autre côté, si « son

ouvrage doit beaucoup aux économistes », et si la « géographie économique est grande emprunteuse », M. Marcel Dubois s'est appliqué à « dominer la multitude des faits et des statistiques, non par des lois, mais par des remarques appropriées au caractère particulier de chaque État ». Il s'est surtout défendu de tout esprit de système, et, laissant les savants à « leurs débats doctrinaires », il n'a pris dans leurs livres que les faits indiscutables et « les observations ingénieuses que suggère la considération patiente et attentive de ces faits ». Il sait bien enfin que « s'il doit y avoir entre l'économie politique et la géographie des nombreux rapports, ces deux ordres d'études n'en diffèrent pas moins par leurs méthodes et par leurs fins ».

Un autre mérite des livres de M. Marcel Dubois que nous nous ferions un reproche de ne pas signaler, c'est le mouvement et la vie qui animent ses descriptions et ses commentaires. L'émotion n'y souffle pas en tempête assurément; mais pour être contenue, elle n'en circule pas moins de toutes parts et n'en est pas moins communicative. On sent que M. Marcel Dubois aime la science qu'il professe. On sent aussi à la façon dont il parle de la France, de son passé, de son avenir, du rôle qu'elle est appelée à jouer en Europe et hors de l'Europe, qu'il aime passionnément son pays. C'est un géographe convaincu et un patriote plein de foi. Peut-être se fait-il illusion en attribuant aux études géographiques une vertu pacificatrice qu'elles ne sauraient avoir, de sitôt du moins. Mais dans l'objet aimé.... Aussi bien la lecture des livres de géographie ne nous avait pas habitué à ces sortes de surprises ; il faut remercier M. Marcel Dubois de nous les avoir fait éprouver.

Mais comme il est nécessaire qu'un grain de critique se mêle à l'éloge, ne fût-ce que pour lui donner quelque saveur, nous nous permettrons, en terminant, d'adresser deux reproches — oh! bien légers! — à l'ouvrage si étudié et si consciencieux de M. Marcel Dubois (1). Ses trois derniers volumes sont bien compactes à notre gré : sept à huit cents pages, c'est beaucoup pour des élèves et pour d'autres lecteurs aussi! Nous savons bien que tout n'est pas géographie économique dans ces gros in-12 et que, pour obéir aux programmes, M. Marcel Dubois a fait précéder la géographie économique d'une revision de la géographie générale et de la géographie politique. Mais les chapitres consacrés à cette « revision » diffèrent-ils assez de ceux qui composent les trois premiers volumes pour justifier ce double emploi, et n'était-il pas plus simple de renvoyer les élèves à la première partie du cours? Notre seconde querelle sera celle-ci : il n'y a, dans les six volumes de M. Marcel Dubois, ni illustrations, ni cartes. Des illustra-

(1) Nous ne relevons que pour mémoire quelques erreurs de détail ou plutôt quelques erreurs typographiques qui se sont glissées dans ses livres et qui lui font dire (page 49 de la Géographie économique de la France) que la Lys passe en Belgique après avoir arrosé Lille, ou que (page 31 du même livre) le chemin de fer de Perpignan à Barcelone passe par le col de Perthus.

tions, nous nous passons bien volontiers; on en a quelque peu abusé, ce semble, et les élèves de l'enseignement secondaire spécial sont d'âge à être traités plus sérieusement que les enfants des écoles élémentaires. Quant à l'absence de toute carte, nous n'en prenons pas aussi facilement notre parti. C'est volontairement que M. Dubois s'est abstenu, et il nous en avertit dans une de ces introductions qui sont un des charmes de son ouvrage. « Les cartes », dit-il, « qu'on intercale dans les livres de géographie ne sauraient tenir lieu d'atlas, et le meilleur atlas serait insuffisant sans le secours du maître ». Sans doute, dirons-nous à notre tour, un bon atlas est indispensable à l'élève, et ce qui vaut mieux encore qu'un bon atlas, c'est la carte que l'élève voit naître et vivre au tableau noir sous la main d'un professeur habile. Mais si les atlas nous en disent quelquefois trop, il leur arrive aussi de n'en pas dire assez et un professeur, pour si habile qu'il soit, ne serait pas fâché de trouver dans le livre qu'il étudie certains renseignements qu'il ne trouve pas dans ses atlas. Non, il ne faut pas que les livres de géographie destinés à des élèves déjà avancés se substituent à l'atlas; mais il est bien utile qu'ils le complètent par endroits. M. Marcel Dubois a consacré quelques-unes de ses meilleures pages aux colonies. Eh bien! croit-il que nos écoliers trouveront dans leur atlas tous les renseignements géographiques si intéressants qu'il a donnés dans son livre? Et, à défaut de cartes, pense-t-il que quelques croquis sommaires n'auraient pas rendu service aux élèves, voire aux professeurs. Où trouver, par exemple, des atlas qui nous renseignent exactement sur cette géographie qui se fait tous les jours, sur nos possessions du Gabon et du Congo, sur la route suivie par Stanley, par les capitaines Binger ou Trivier, sur le littoral de l'Afrique orientale que se partagent ou se disputent Anglais, Allemands et Portugais? Pour les cartes générales des pays connus, l'atlas est là pour répondre à qui l'interroge; mais pour cette partie de la géographie qui est dans un perpétuel devenir, pour toutes les choses contemporaines et variables, quelques cartons insérés dans un livre feraient bien notre affaire. On tient difficilement un atlas à jour: les livres comme ceux de M. Marcel Dubois sont destinés à s'épuiser rapidement, et les éditions qui se succéderont rapidement nous tiendraient au courant des changements qui surviennent et se succèdent, eux aussi, avec tant de rapidité. E. JACOULET.

LES ANNALES DU TERRASSONNAIS, histoire géographique et statistique des dix-sept communes du canton de Terrasson, par *Victor Grand*, instituteur; in-8° de 256 pages, Terrasson, Charles Lacoste. — Voici un joli volume, d'une impression élégante, orné d'intéressantes illustrations, qui se présente à nous avec cette épigraphe où le patriotisme local s'exprime de façon quelque peu hyperbolique :

Si Terrassonnoys ie n'estoys,
Terrassonnoys ie vouldroys estre.

Plus d'un lecteur parisien se demandera sans doute dans quel coin de la France il faut chercher Terrasson, et soupçonnera que ce doit être sur les bords de la Garonne. Si ce n'est pas là précisément, c'est tout au moins dans le voisinage : Terrasson est un chef-lieu de canton de la Dordogne, que baignent les flots clairs de la Vézère; et le Terrassonnais a mérité à juste titre, paraît-il, le surnom de « petite Suisse » à cause des beautés pittoresques de ses paysages, vallons agrestes, gorges sauvages, cimes fières et nues ou coteaux boisés et verdoyants. M. Victor Grand, instituteur à La Bachellerie, s'est constitué l'historiographe de ce district; de laborieuses recherches lui ont permis de réunir une foule de renseignements fort utiles, dont beaucoup étaient inédits, et qui en tout cas n'avaient jamais été groupés de manière à former un tableau d'ensemble. Les cinquante premières pages du volume contiennent la description physique du canton, des indications sur l'agriculture, le commerce et l'industrie, et une notice historique; puis viennent les monographies des dix-sept communes, la place d'honneur restant naturellement au chef-lieu.

M. Debidour, doyen de la Faculté des lettres de Nancy, et compatriote de l'auteur, lui a écrit une lettre qui sert de préface aux *Annales du Terrassonnais*. Nous en détachons un passage qui nous paraît exprimer très heureusement ce qui fait le mérite particulier d'un livre comme celui de M. Victor Grand. « Pour bien aimer et bien servir la grande patrie, c'est-à-dire la France, dit M. Debidour, il faut que chacun de nous commence par connaître et chérir la petite, c'est-à-dire le coin de terre où il est né, où dorment ses aïeux et où il souhaite lui-même de mourir. Un ouvrage comme le vôtre doit donner une énergie singulière à ce patriotisme local, sans lequel l'autre n'existerait pas. J'ajoute qu'au moment où nous allons fêter le centenaire de la Révolution qui, affranchissant nos pères, nous a faits ce que nous sommes, c'est une idée heureuse et féconde que de retracer, pièces en mains, sans déclamation ni violence, ce qu'était chez nous l'ancien régime, et de faire pour ainsi dire toucher du doigt aux populations qui vous entourent les plaies de notre vieille France. *Autrefois et aujourd'hui*, tel pourrait être le titre de votre livre; *autrefois* qu'on ignore et *aujourd'hui* que, pour cette raison même, on n'apprécie pas assez. »

Pour donner une idée de ce qu'on peut apprendre en feuilletant un recueil comme celui de M. Grand, nous citerons un exemple, un seul, que nous choisissons parce qu'il intéresse l'histoire de l'instruction publique. A la page 97, nous rencontrons le portrait, fort bien gravé, du conventionnel Bouquier, dessiné d'après l'original appartenant au Dr E. Galy. Bouquier, qui siégea sur les bancs de la Montagne et fut président des Jacobins vers la fin de 1793, est l'auteur du rapport à la suite duquel fut rendu le décret du 29 frimaire an II sur les écoles primaires, l'auteur aussi du rapport du 25 germinal an II sur le dernier degré d'instruction. Bien qu'il ait été à ce moment et jusqu'au

9 thermidor l'un des hommes les plus en vue du parti montagnard, les historiens mentionnent à peine son nom, et les dictionnaires biographiques sont à son sujet d'un laconisme regrettable. Eh bien, ce que nous eussions vainement cherché dans les ouvrages spécialement consacrés à la Révolution, M. Grand nous le donne. Gabriel Bouquier était un enfant de Terrasson, où il naquit le 10 novembre 1739 : à ce titre, l'historiographe du Terrassonnais lui consacre une notice détaillée, qui fournit d'abondants renseignements sur Bouquier peintre et littérateur, aussi bien que sur Bouquier homme politique. Là, nous voyons le futur membre du Comité d'instruction publique s'essayer à reproduire sur la toile les riantes vallées de son pays natal, et rimer d'innocentes épigrammes contre ses confrères en peinture; nous le voyons visiter ensuite l'Italie et se faire recevoir membre de l'Académie des Arcades, sous le nom d'Eucrate-Protogène; nous le voyons, quinze ans plus tard, faire jouer, en l'an II, une « sans-culottide » en cinq actes intitulée *la Réunion du 10 août ou l'Inauguration de la République française*, qui eut soixante représentations; nous apprenons enfin à regret que, tout comme le « patriote » Palloy, Fournier l'Américain, et quelques autres sans-culottes « rectilignes », Bouquier, devenu septuagénaire, se repentit et « demanda pardon à Dieu de ce qu'il avait fait » : ce qui n'empêcha pas l'esprit républicain de se perpétuer dans sa famille, puisque le fabuliste socialiste Pierre Lachambeaudie — autre renseignement que nous devons à M. Grand — est son petit-neveu.

L'auteur nous annonce (p. 55) qu'il a « l'intention de consacrer plus tard un volume aux péripéties révolutionnaires qui se déroulèrent dans notre coin du Périgord ». Nous souhaitons qu'il puisse accomplir ce projet, assuré qu'il y apportera l'esprit de consciencieuse impartialité dont témoigne son premier volume. Et en terminant, nous adressons nos félicitations au Conseil général de la Dordogne qui a souscrit à cinquante exemplaires des *Annales du Terrassonnais*, afin de pouvoir placer l'ouvrage dans toutes les bibliothèques cantonales du département : il a donné là, aux efforts d'un modeste instituteur, une récompense et un encouragement qui sont bien faits pour stimuler le zèle de tous ses collègues.

J. G.

DE LA VIE INTIME DES DOGMES ET DE LEUR PUISSANCE D'ÉVOLUTION, par *A. Sabatier*; Paris, Fischbacher, 1889. — Les dogmes périssent, dit-on. Ils s'en vont, parce que les formules immuables qui les constituent disparaissent avec le changement de nos idées; et leur disparition équivaut à la mort de la religion.

M. Sabatier s'attaque résolument à ces erreurs courantes. Il montre que les dogmes se transforment sans cesse et renferment en eux-mêmes le principe de leur évolution. Leur histoire nous est expliquée, grâce à l'analogie, par celle des mots. Ils sont, en effet, une sorte de langage, qui traduit à sa façon une vie intérieure. Or l'analyse doit

distinguer avec soin entre ce qui est exprimé et ce qui l'exprime. D'une part, le développement de la vie doit amener à sa suite le développement des formes qui l'incarnent. D'autre part, des faits extérieurs peuvent dissoudre ces formes sans atteindre ce qui les a créées : ceci continue à travailler et à produire des formes nouvelles.

L'évolution des dogmes est donc possible: le professeur ajoute et démontre qu'elle est nécessaire. Dans un grain de blé il y a un germe vivant; mais avec cette puissance mystérieuse et insaisissable est une certaine matière, un peu de fécule qui lui est nécessaire pour se manifester et produire ses effets. Ainsi, avec le principe de vie qu'il y a dans tout dogme, se trouvent les éléments qui constituent la formule dogmatique. Ceux-ci sont empruntés nécessairement au milieu dans lequel le dogme est né, et ils doivent, nécessairement aussi, changer avec les milieux divers auxquels, dans la suite de son histoire, le dogme doit s'adapter.

M. Sabatier illustre sa thèse d'exemples nombreux et intéressants; il la développe et l'impose à l'attention non pas avec cette passion qui se met au service d'un système préconçu, mais avec le calme et la force d'une conviction éclairée. La lecture de ce travail inspirera plus d'une réflexion à quiconque se préoccupe des rapports de la vie religieuse et de la vie morale. R. ALLIER.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois de janvier 1890.

Conférence Molé-Tocqueville. Rapport présenté au nom de la Commission chargée d'examiner la motion de M. Th. Reinach sur la réforme de l'enseignement secondaire, par *Édouard de Goldschmidt*.

Rimes françaises d'une Alsacienne (anciennes et nouvelles), par Mme *Amélie Ernst*. 5e édition. Paris, Jouaust, 1883, in-12.

Nos bébés, par Mme *Amélie Ernst*. Épinal, Pellerin, in-8°.

Petits et Grands bébés, par Mme *Amélie Ernst*. Paris, Ollendorf, in-8°.

Materials for lessons in elementary science. First three Chapters : I. Water, II. Air, III. A Candle, by *A. W. Bickerton*. Wellington, 1883, in-8°.

Publications de l'Association Galiniste pour la propagation de la musique vocale et instrumentale d'après la notation par chiffres et la méthode J.-J. Rousseau, Galin, Paris, Chevé, dans les écoles et les cours publics :

1° *Collection de feuillets de propagande*. Historique. Étude comparée des méthodes.

2° *Choix de chants faciles*, par *A. Bouillis*.

3° *Phonomimie musicale*. Invention de l'Association Galiniste applicable à toutes les méthodes.

4° *Musique instrumentale en chiffres*. Spécimen de parties séparées pour harmonies et fanfares.

5° *Bulletin de l'Association Galiniste*. 1re série : années 1888-89.

6° *Sur la théorie scientifique de la gamme*, par *P. Robin*.

7° *Enseignement populaire de la musique*, par *A. Perraud*.

8° *Statuts de l'Association Galiniste*. Circulaire aux instituteurs de France. Programmes d'études et d'examens. Catalogue des publications.

9° *Musique instrumentale en chiffres*. Spécimen de parties séparées.

10° *Manuel de lecture musicale* (1er livre), par *J. Bonnet*.

11° *id.* (2e livre), id.

12° *Musique instrumentale en chiffres*. 17 parties conductrices pour harmonies et fanfares.

13° *Spécimens de parties separées en feuilles* pour harmonies et fanfares.

14° *Propagande*. Portraits et biographies des auteurs de la musique en chiffres. Spécimens des affiches des cours publics de l'Association.

15° *Solfège inépuisable*, par *P. Guilhot*. Tablature du violon, de l'alto et du violoncelle.

Méthode de dessin en couleurs, par *F. M. de Gisors*. Paris, librairie de l'art.

Carte du département de la Haute-Vienne, par M. *E. Garban*, inspecteur d'académie.

República Argentina. Educacion comun en la capital, provincias y territorios nacionales. Año 1888. Buenos Aires, 1889, in-4°.

Illustrerad idrottsbock handlerning olika grenar of idrott och lekar, par *V. Balck*. Stockholm, 1886, 3 vol. in-8°.

Les Annales du Terrassonnais. Histoire, géographie et statistique, par *V. Grand*. Terrasson, 1889, in-8°.

Manual Training in the public schools, by *Richards* and *O'Neil*. New-York, 1890, br. in-8°.

Rapport triennal sur la situation de l'instruction primaire en Belgique, présenté aux Chambres législatives le 28 mars 1889; 15e période triennale 1885-1886-1887. Bruxelles, 1889, in-folio.

Uruguay. Memoria presentada à la honorable asemblea en el 2° periodo de la 16a legislatura por el ministerio de justicia, culto y instruccion pública. Montevideo, 1887, in-4°.

La Sainte Bible ou l'Ancien et le Nouveau Testament. Traduction nouvelle d'après l'hébreu et le grec, par une réunion de pasteurs et de ministres des deux églises protestantes de France. Paris, aux librairies protestantes, 1864-1874, in-8°.

Norvège. Lois du 26 juin 1889 sur l'instruction primaire. Traduction française par *Blix*. Christiania, 1889, in-8°.

L'enseignement primaire à l'Exposition universelle de 1889, par *Auguste Léon*. Novembre 1889, in-8°.

Méthode J. Boogaerts. Exercices méthodiques de travaux manuels au moyen du pliage du papier, sans outils ni instruments. Bruxelles, in-8°, 1re et 2e livraisons.

Démosthènes, par *H. Ouvré* (Collection des classiques populaires). Paris, Lecène et Oudin, in-8°.

Cicéron, par *M. Pellisson* (id.). — Ibidem.

Les Chroniqueurs (2e série), par *Debidour* (id.). — Ibidem.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

Loyers scolaires en 1890. — La loi du 19 juillet 1889, article 4, § 2, a mis à la charge exclusive des communes la location des bâtiments des écoles primaires, le logement des maîtres ou les indemnités représentatives. Mais l'article 44 dispose que des subventions pourront être accordées par l'État, pour les loyers de maisons d'école, aux communes dont le centime n'excède pas 30 francs, dans les limites du crédit ouvert à cet effet chaque année au budget, pendant une période de cinq années. En droit, les communes dont le centime est supérieur à 30 francs ne pourraient donc plus prétendre à aucun subside de l'État. Néanmoins, M. le ministre a fait connaître, par une circulaire du 22 janvier, qu'il se proposait de venir en aide, cette année encore, et pour la dernière fois, à celles d'entre ces communes qui sont le plus obérées et qui seraient obligées de recourir à des impositions extraordinaires dépassant la limite fixée par la loi de finances. Le montant de ces subsides est d'ailleurs subordonné aux sommes qui resteront disponibles sur le crédit spécial inscrit au budget du ministère de l'instruction publique, et au nombre des communes qui seront appelées à en bénéficier.

Recrutement du personnel des bureaux de l'administration académique. — La loi sur le recrutement de l'armée n'a pas mis au nombre des fonctions de l'enseignement qui permettent de contracter et de réaliser l'engagement décennal les emplois de secrétaire d'académie, de secrétaire et de commis de faculté, de commis d'académie et de commis principal ou auxiliaire d'inspection académique. Dans ces conditions, aucune demande faite en vue de ces emplois ne pourra être examinée désormais utilement, si elle n'est pas accompagnée d'un certificat constatant que le postulant a satisfait à la loi sur le recrutement ou qu'il a réalisé son engagement décennal.

Livrets de caisse d'épargne donnés comme récompenses aux élèves. — L'administration des postes et télégraphes a adressé aux inspecteurs d'académie par l'intermédiaire des directeurs départementaux des postes une lettre dont l'objet a une réelle importance. Nous croyons devoir appeler l'attention de nos lecteurs sur la question soulevée relativement aux livrets de caisse d'épargne donnés comme récompenses aux élèves.

« Il a été remarqué, dit la lettre, que les parents se font quelquefois

rembourser les livrets ainsi ouverts, qui ne profitent pas, de la sorte, aux enfants récompensés. Ce fait est d'autant plus regrettable que l'enfant perd, avec le petit capital qui lui était constitué, le livret dont la possession pouvait développer en lui le goût de l'épargne.

» Il y a lieu de croire qu'il n'en serait pas de même, si le public était mieux renseigné sur les facilités que lui offre la caisse nationale d'épargne pour mettre à l'abri les menus versements effectués au profit des enfants.

» En insérant dans chaque demande de livret au nom d'un mineur la clause restrictive : « *Le remboursement n'aura lieu qu'à la majorité* », les donateurs seraient certains que leur libéralité porterait des fruits. »

Classement des instituteurs. — L'*Officiel* du 30 janvier 1890 contient une circulaire du ministre de l'instruction publique accompagnée de deux avis du Conseil d'État et d'un tableau. A l'aide de ces instructions, les commissions départementales réunies sous la présidence de l'inspecteur d'académie pourront achever les opérations délicates du classement des maîtres.

Le tableau fixe, conformément aux prescriptions de la loi du 19 juillet 1889, article 6, les chiffres normaux de l'effectif légalement attribué à chacune des classes nouvelles du personnel enseignant. La circulaire constate que ces chiffres ne peuvent, dès à présent, recevoir leur application, puisqu'ils se rapportent au classement définitif tel qu'il résultera de l'exécution intégrale de la loi. Pour le moment, les commissions doivent procéder uniquement au classement tel qu'il a été prévu par l'article 34 de la loi.

A cet égard, le Conseil d'État, sous forme d'avis, a donné sur plusieurs questions dont la solution avait fait doute des interprétations qui, suivies par les commissions de classement, permettront de mener à bonne fin le travail du classement des instituteurs. Dans un premier avis, dont la publication remonte à quelques semaines, le Conseil d'État proposait de décider que les commissions de classement doivent ranger tous les instituteurs en exercice, quel que soit le chiffre des ayants-droit, dans les classes correspondant à leur traitement garanti, sous réserve de cette distinction que les uns figureraient dans l'effectif permanent et les autres dans l'excédent transitoire.

Le second avis a trait au calcul du traitement garanti par les articles 32 et 34 de la loi. Le Conseil d'État estime qu'on ne doit faire entrer en ligne de compte ni l'allocation pour inscription sur la liste de mérite, ni l'éventuel touché par les instituteurs postérieurement à la loi du 16 juin 1881. Cette opinion est ainsi motivée : Les articles 32 et 34 de la loi n'ont entendu garantir aux maîtres que les émoluments ayant le caractère d'appointements fixes et permanents. Or ce caractère ne saurait être reconnu ni à l'allocation pour l'inscription sur la liste de mérite qui, d'après l'article 3 de la loi du 19 juillet 1875,

est accordée pour l'année seulement, ni à l'éventuel, qui est un élément essentiellement variable du traitement.

On s'était enfin demandé quelle devait être la situation des congréganistes en présence des dispositions des lois du 30 octobre 1886 et du 19 juillet 1889. Cinq questions se présentaient à ce sujet. Elles ont été résolues par le dernier avis, dont il nous reste à parler :

I. Les postes que les congréganistes occupent actuellement doivent-ils être compris dans l'effectif total du personnel enseignant, et les titulaires de ces postes peuvent-ils être rangés dans les classes correspondant à leur traitement? Le Conseil d'État a résolu la première question par l'affirmative, en se fondant sur ce que on ne saurait priver aucun des instituteurs en exercice du droit que leur confère la loi.

II. Une raison analogue a amené le Conseil d'État à émettre l'avis que les instituteurs et institutrices congréganistes peuvent être titularisés s'ils remplissent les conditions de capacité et d'ancienneté de services exigées par la loi. Mais il demeure entendu que ces titularisations ne peuvent en aucun cas avoir pour effet d'introduire de nouveaux maîtres congréganistes dans les départements où il existe depuis plus de quatre ans une école normale.

III. Les congréganistes pourront recevoir des promotions de classe, mais dans le cas seulement où le chiffre de leur traitement, qui a été arrêté d'une façon invariable au 19 juillet 1889, ne nécessiterait pas un relèvement de traitement.

IV. Les traitements des congréganistes n'étant pas susceptibles d'augmentation, les dispositions de l'article 33 qui prévoit des augmentations ne sauraient être applicables à cette catégorie du personnel.

V. Les communes sont tenues de payer l'indemnité de résidence sans qu'il y ait lieu de distinguer si les maîtres sont laïques ou congréganistes. Mais, dans ce dernier cas, l'indemnité de résidence entre intégralement dans la composition du traitement maintenu aux congréganistes par l'article 51 et vient en déduction des charges de l'État.

INDEMNITÉS DE RÉSIDENCE. Un décret, en date du 31 janvier 1890, le Conseil d'État entendu, fixe les indemnités de résidence dues au personnel enseignant des écoles primaires publiques, conformément aux indications d'un tableau annexé audit décret. Ce tableau sera revisé à la suite de chaque recensement.

Les indemnités de résidence à la charge des communes seront payées mensuellement par les receveurs municipaux après mandatement du maire. Les indemnités de 200 francs et au-dessous seront payables seulement par trimestre.

L'indemnité sera mandatée par le préfet lorsqu'elle devra servir à

compléter en totalité ou en partie le traitement garanti soumis aux retenues pour pensions civiles ou bien le traitement des congréganistes. A cet effet, le montant de l'indemnité de résidence sera versé à la fin de chaque trimestre par le receveur municipal de la commune débitrice à la caisse du receveur des finances de l'arrondissement au titre de fonds de concours pour dépenses publiques.

PRIX SPÉCIAUX DÉCERNÉS AUX INSTITUTEURS EN 1890. — Par arrêté du 16 janvier 1890, M. le ministre de l'instruction publique a décidé qu'en 1890 des prix spéciaux seraient décernés aux trente instituteurs ou institutrices primaires publics qui auront donné, avec le plus de zèle et de succès, d'une manière théorique et pratique, l'enseignement agricole et horticole à leurs élèves.

Ces prix, consistant en médailles d'argent accompagnées d'une somme variable de 100 à 300 francs, seront décernés sur le rapport motivé des préfets.

La liste des lauréats sera arrêtée par une commission composée de représentants des ministères de l'instruction publique et de l'agriculture.

NOTES D'INSPECTION A PROPOS DU CAHIER DE DEVOIRS MENSUELS. — M. l'inspecteur d'académie de la Drôme publie dans le Bulletin départemental les notes qu'il a recueillies dans ses tournées. Nous en avons déjà reproduit quelques-unes. Nous détachons celle-ci d'un des derniers Bulletins; elle est relative à la tenue du cahier de devoirs mensuels :

« Il m'est arrivé, à l'occasion des cahiers mensuels demandés par le retour du courrier, de singulières aventures. Je n'ai pas l'intention de les narrer ici. Mais il faut bien dire que, ma lettre reçue, on s'est empressé dans la plupart des écoles visées de corriger, de compléter, d'arranger et même de déranger ces cahiers. Le départ du courrier n'avait lieu que quelques heures après. On avait donc un peu de temps pour essayer de se mettre en règle, si l'on se sentait quelques inquiétudes de conscience. On en a profité. Mais on ne s'avise pas de tout, et à certains signes irrécusables l'inspecteur d'académie s'est aperçu de ce travail tardif et hâtif.

» En veut-on des preuves? Tel instituteur, très loyal d'ailleurs et d'une réelle valeur, en a fait l'aveu dans une lettre, qui est tout à son éloge, et où lui-même se gourmait d'importance pour son inspiration maladroite et malheureuse. Tel autre m'adressa un cahier que j'avais feuilleté quelques jours auparavant dans sa classe sans faire la moindre observation. Quand il m'arriva, le cahier avait subi une transformation. Sans doute, dans l'intervalle des deux courriers, de savantes réparations y avaient été opérées. C'était un peu tard.

» MM. les inspecteurs primaires et moi-même voudrions voir notre personnel bien pénétré de cette conviction que nous ne sommes là pour le supplice de personne. Notre rôle n'est pas de prendre les fonctionnaires en faute et de les maltraiter. Nous jugeons notre mis-

sion plus haute et plus noble : un instituteur ou une institutrice peut n'avoir pas compris des instructions, ou s'être montré inhabile à les appliquer; d'autre part, le zèle le plus ardent a ses défaillances; personne n'est impeccable, et, après six heures de classe, on n'a pas toujours l'esprit assez libre pour corriger très soigneusement des cahiers de compositions. Cela, nous le comprenons, et nous saurons toujours encourager les maîtres et maîtresses au lieu de les contrister, leur donner des conseils plutôt que des réprimandes. Encore faut-il : 1° que les négligences soient rares, involontaires pour ainsi dire, intermittentes comme le sommeil du brave Homère; 2° que l'on vienne à nous en toute sincérité et loyauté. Pourquoi nous tromper? Cela n'est digne ni de vous, ni de nous. »

L'EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE PÉDAGOGIQUE. — M. Cazes, inspecteur d'académie des Bouches-du-Rhône, a adressé des instructions aux inspecteurs primaires du département au sujet du certificat d'aptitude pédagogique. Il s'est attaché plus particulièrement à démontrer la nécessité d'un roulement entre les maîtres des écoles primaires. Les réflexions que nous résumons ci-dessous, quoique remontant à l'an dernier, présentent encore de l'intérêt :

« La commission se trouvera dorénavant et se trouve déjà en présence de jeunes instituteurs et institutrices empressés à se munir de ce nouveau diplôme, quelquefois prématurément, c'est-à-dire sans avoir acquis l'expérience nécessaire, ce qui n'est pas toujours leur faute; ainsi, par exemple, ceux qui restent confinés dans un cours toujours le même à l'exclusion des autres cours, celui-ci dans le cours élémentaire, celui-là dans le cours moyen, tel autre dans le cours supérieur; ceux-là, dis-je, n'ayant pas la pratique complète de la direction d'une école à trois ou quatre classes, ne pourraient être en mesure d'être jugés d'une manière complète. La commission, en effet, tout en reconnaissant leur aptitude pour l'enseignement dans le cours élémentaire, je suppose, ne pourrait se prononcer que par induction sur leur aptitude pour l'enseignement dans un cours plus élevé.

L'administration ne saurait s'entourer de trop de précautions pour confier à nos jeunes instituteurs et institutrices la direction d'une école qui nécessitera d'abord de leur part une égale action dans les divers cours et, plus tard, dans la direction d'une école à plusieurs classes, un contrôle éclairé sur l'enseignement de leurs adjoints et adjointes,

J'ai toujours essayé de réagir contre ce système d'immobilisation rebutant et réclamé l'organisation dans toutes les écoles d'un roulement bien étudié, bien conçu, qui permît aux jeunes maîtres, en faisant des leçons dans tous les cours, d'apprendre leur métier d'instituteur, et aux directeurs de se rendre compte par expérience des méthodes et des progrès de chaque classe en ne restant pas exclusi-

vement cantonnés dans l'une d'elles, c'est-à-dire dans la classe supérieure. Je ne crois pas que nous y ayons suffisamment réussi et il faut, ce me semble, renouveler nos instances pour arriver au but...

Aujourd'hui, la nouvelle organisation porte qu'une classe de trois heures sera faite par chaque candidat dans la classe ou dans l'école qu'il dirige. Si c'était : *école*, nous serions rassurés ; mais neuf fois sur dix, c'est dans une classe particulière : élémentaire, moyenne ou supérieure, que le candidat subira l'épreuve pratique. Dès lors, il faudra s'assurer, je crois, dans l'intérêt de la sincérité de l'examen et du prestige qui doit s'attacher à l'obtention du diplôme (et notre administration y tiendra la main), que les candidats arrivent complètement initiés et vraiment capables de prendre en main la direction d'une école à une seule classe où doivent exister les trois cours ; tel est, en effet, le lot des débutants.

C'est pourquoi la commission devra attacher la plus grande importance aux deux parties de l'épreuve orale et se convaincre, soit dans l'appréciation du cahier de devoirs mensuels, soit dans des interrogations générales, de la maturité des candidats.

Et, s'il en est ainsi, comment douter que les directeurs et les directrices de nos écoles ne facilitent aux candidats les moyens d'arriver au but? Ils ne pensent sans doute pas que céder temporairement leur classe à un de leurs collaborateurs constituerait une sorte de diminution de leur prestige. Je connais même certains d'entre eux qui n'ont pas hésité à mettre, une bonne partie de l'année, leur grande expérience au service des classes élémentaires, qu'on ne saurait entourer de trop de soins. »

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Dans la séance du Reichstag du 13 janvier, le député progressiste Eugène Richter a prononcé un discours qui a eu un grand retentissement : il y a dénoncé les brutalités et les mauvais traitements de toute espèce auxquels sont en butte les instituteurs pendant la durée de leur service militaire dans l'armée allemande.

La *Pädagogische Zeitung* de Berlin, rendant compte de cet incident, après avoir remercié le député Richter de son intervention, ajoute : « Il ne nous plaît pas de reproduire ici la litanie des propos injurieux employés par des officiers et des sous-officiers à l'adresse non seulement de jeunes instituteurs débutants, mais aussi d'hommes qui ont déjà derrière eux dix années de travail consacrées à l'éducation du peuple allemand. Mais nous n'oublions pas ces injures; nous ne les oublierons pas, tant qu'on ne se sera pas décidé, là où elles ont été prononcées, à prendre une autre attitude à l'égard du corps des instituteurs. Nous sommes portés à croire qu'en somme les instituteurs ne sont pas plus mal traités à la caserne que les autres recrues; mais il y a un fait qui saute aux yeux dans les nombreux actes de brutalité qui viennent d'être révélés : c'est qu'il existe chez certains officiers une antipathie contre l'instituteur, qui s'adresse non à la personne de celui-ci, mais à sa profession, à l'institution qu'elle représente. Ce sous-lieutenant qui apostrophait en ces termes les instituteurs qu'il était chargé d'instruire : « Les instituteurs sont une race outre- » cuidante; ce sont eux qui répandent les idées révolutionnaires » dans le peuple », exprimait évidemment un point de vue qui est devenu un article de foi dans la jeune génération de la noblesse prussienne. L'école primaire, qui répand l'instruction et la culture, mais qui en même temps éveille et fortifie le désir de conditions d'existence plus en rapport avec la dignité de la personne humaine, est pour de pareils esprits une institution révolutionnaire; car ils appellent révolution tout ce qui ose toucher à l'état de choses existant, que ce soit pour le supprimer violemment, ou pour le modifier par une transformation organique. »

Angleterre. — M. Patrick Cumin, secrétaire du département d'éducation, est mort le mois dernier. Il occupait ce poste depuis 1884, et avait succédé à sir Francis Sandford, lorsque celui-ci se retira à la suite d'un conflit avec M. Mundella.

Il y a eu, depuis l'origine, quatre secrétaires. Leur individualité et l'action exercée par chacun d'eux sont caractérisés en ces termes par le *Journal of Education* de Londres :

« Le Comité d'éducation du Conseil privé fut créé en 1839, mais l'*Act* qui institua un vice-président (1) ne date que de 1857. Pendant dix-huit

(1) Le vice-président du Comité d'éducation est le fonctionnaire qu'on appelle, dans le langage usuel, le chef du département d'éducation.

ans, par conséquent, le secrétaire eut à exercer seul les fonctions aujourd'hui remplies par deux fonctionnaires, l'un politique (le vice-président), l'autre administratif et permanent. Le choix du premier secrétaire fut une bonne fortune pour la cause de l'éducation publique : sir James Kay-Shuttleworth joignait à beaucoup d'initiative, à de puissantes facultés d'organisation, des vues larges et éclairées en matière d'éducation, et un remarquable esprit de suite qu'accompagnait une réserve pleine de prudence. Son successeur, M. Lingen (aujourd'hui lord Lingen), s'est montré aussi un homme zélé et énergique, mais ni ses opinions n'étaient larges, ni ses procédés conciliants. La réunion de l'étroit et dogmatique M. Lowe comme vice-président et de l'étroit et dogmatique M. Lingen comme secrétaire eut la fatale conséquence de placer tout notre système scolaire sur une mauvaise base, et nos écoles souffrent encore de la désastreuse influence de leur Code. Quant au troisième secrétaire, sir Francis Sandford, c'est seulement depuis sa retraite qu'on a pu clairement apprécier ce qu'il avait été dans ses fonctions. A Whitehall, son devoir était de tenir la balance égale entre les prétentions contradictoires de deux systèmes rivaux ; depuis qu'il a quitté Whitehall, il s'est dévoilé comme l'un des champions les plus intransigeants de l'un des deux systèmes en lutte, celui de l'école confessionnelle. La mort du quatrième secrétaire, M. Cumin, a été une affliction non seulement pour ses amis personnels, mais pour tous ceux qui avaient eu des rapports officiels avec lui. C'était un administrateur capable, et nous croyons que personne ne l'a jamais accusé de partialité envers l'une ou l'autre catégorie d'écoles. »

Le successeur de M. Cumin est M. George William Kekewich, qui a rempli pendant vingt ans les fonctions d'examinateur ; il a environ cinquante ans, et a pris ses degrés à l'université d'Oxford. Les journaux conservateurs accueillent cette nomination avec satisfaction.

— Dans sa séance du 30 janvier, le *School Board* de Londres a émis un vote important en faveur de la gratuité de l'instruction primaire. Voici dans quelles circonstances. Il y a plusieurs mois déjà, Mme Besant avait présenté une motion ainsi conçue : « Le *Board* adressera une pétition au Parlement pour le prier de décider que toutes les écoles des *School Boards* seront désormais gratuites. » Le vote sur cette motion avait été ajourné à plusieurs reprises, et enfin, après de longs débats, il avait été fixé au 30 janvier. Au début de la séance, un membre conservateur présenta un amendement écartant la motion Besant. Cet amendement fut rejeté sans discussion par 13 voix contre 22. Ensuite M. B. Lucraft (qui représente spécialement au *School Board* l'élément ouvrier ; c'est un vieillard, ancien fabricant de chaises, et l'un des fondateurs de l'Internationale) proposa de substituer à la motion Besant la rédaction suivante : « Le *Board* est d'opinion que l'admission dans toutes les écoles qui reçoivent des subventions de l'Etat doit être gratuite ; et il charge son comité de statistique de préparer et de lui soumettre une pétition au Parlement contenant une prière en faveur de cette proposition. » Mme Besant déclara retirer sa propre motion pour se rallier à la rédaction présentée par M. Lucraft, qui reçut aussi l'approbation de Mme Ashton Dilke, de M. Lyulph Stanley, et, chose remarquable, de plusieurs clergymen : l'un d'eux

dit qu'ayant reçu lui-même une éducation gratuite, il ne voyait pas comment il lui serait possible de voter contre l'extension à tous du principe de la gratuité; un autre fit observer que l'heure de la discussion, pour la gratuité, était déjà passée, car la force des choses va l'imposer de façon inéluctable. M. Stanley proposa d'ajouter à la motion Lucraft les mots : « toutes les écoles recevant des subventions devront en outre être administrées par des autorités émanant de l'élection » *(should be under representative management)*. L'addition proposée par M. Stanley fut acceptée par 24 voix contre 16, après quoi la motion Lucraft elle-même fut adoptée par le même nombre de votants, 24 contre 16. La proclamation du résultat, raconte le *Schoolmaster*, fut reçue par des acclamations.

La presse conservatrice, naturellement, n'est pas contente. Le *Morning Post*, entre autres, écrit : « Le *School Board* nous a prouvé hier qu'il est passé maître dans l'art de gaspiller son temps. On se demande en quoi la question de la gratuité pouvait bien le regarder. Le *Board* n'ajoutera ni à sa dignité ni à son utilité en se livrant à des attaques contre le principe auquel les écoles volontaires et confessionnelles doivent leur existence. »

Le *Times* a compris la portée des quelques mots qui ont été ajoutés à la motion Lucraft sur la demande de M. Stanley, et il dit à ce propos : « Beaucoup d'adversaires de l'école confessionnelle voient dans la proposition de la gratuité une occasion propice. Ils posent un dilemme. Ceux qui paient la musique, disent-ils, ont le droit de choisir la chanson. Ou bien les écoles volontaires devront se résigner à être administrées sous le contrôle de représentants des contribuables, ou bien elles devront renoncer à toute prétention de réclamer une subvention qui les indemnise de la suppression de la rétribution scolaire. La doctrine que l'emploi des subventions de l'Etat doit toujours être confié à des représentants des contribuables nous est présentée comme un corollaire évident du principe : *no taxation without representation*. L'évidence ne nous paraît pas frappante, mais, en la supposant admise, il est trop tard pour l'ériger maintenant en une maxime inviolable. Depuis l'adoption de l'*Act* de 1870, nous n'avons cessé d'accorder à des écoles confessionnelles de grosses subventions de l'Etat, sans exiger en retour aucune représentation des contribuables dans le personnel de leur administration. » Le *Times* résout la question par la question : il s'agit précisément de savoir si on n'a pas eu tort jusqu'ici de donner aux écoles confessionnelles l'argent des contribuables, et si le moment n'est pas venu de mettre un terme à cet abus.

Il est intéressant de voir que précisément au moment où, dans les Pays-Bas, les écoles confessionnelles viennent de remporter sur le budget de l'Etat une victoire qui, nous l'espérons, ne sera pas de longue durée, l'opinion anglaise, restée si longtemps apathique, s'émeut enfin, et paraît vouloir revendiquer les droits imprescriptibles de la société civile en matière de gestion des deniers publics.

Autriche-Hongrie. — D'après le rapport officiel de l'administration du comitat de Baranya (Hongrie), la commune de Menesch-Okor ne compte que quatorze enfants, dont trois sont les enfants de l'instituteur et dont les onze autres appartiennent à trois familles seulement : en sorte que dans cette commune, sur 100 ménages, il y en a

97 sans enfants; le village, par cette raison, n'a qu'une population de 250 habitants. Et ce n'est pas là un fait isolé. « Ces simples chiffres, dit à ce sujet un journal hongrois, parlent un langage bien significatif. Il est évident qu'il se commet ici, au détriment de l'Etat, un crime sur lequel les autorités ferment les yeux malgré ses suites funestes; et bien que les lois édictent pour ce crime les peines les plus sévères, il se transmet de génération en génération comme une habitude héréditaire. La conséquence, c'est que la population de notre comitat va diminuant d'année en année. Car il faut avouer ce fait affligeant : Menesch-Okor n'est pas la seule commune sans enfants. Les paysans du comitat de Baranya n'aiment pas les enfants et s'arrangent pour n'en pas avoir ou en avoir le moins possible. »

— Nous lisons dans l'*Oesterreichischer Schulbote* les détails suivants sur les journaux scolaires que possède la Croatie :

« Il paraît à Agram deux journaux scolaires, *Napredak* et *Hrvatski učitelj*. Le plus répandu est *Napredak*, qui est l'organe des instituteurs croates. Il en est à sa trentième année d'existence; son rédacteur est Lj. Modec. Il publie trois numéros par mois; le prix d'abonnement au journal, y compris les suppléments, est de 5 florins (12 fr. 50) par an. Comme supplément, le journal publie une revue critique de la littérature scolaire et des livres nouveaux parus en Croatie et dans les provinces slaves. Cette année a été donné un second supplément intitulé : « *Le dessinateur à l'école primaire* » : le dessin jusqu'ici a été fort négligé dans les écoles croates, et la Société littéraire et pédagogique a obtenu du gouvernement, pour l'année 1889, une subvention de 360 florins destinée à couvrir les frais occasionnés par la publication de ce supplément. Le *Hrvatski učitelj*, qui compte treize années d'existence, s'adresse aux écoles moyennes; il coûte 3 florins par an. Il publie surtout des mémoires scientifiques, bien qu'il s'occupe aussi de l'enseignement primaire. Les instituteurs dalmates ont leur journal à eux intitulé *Zora*, qui est imprimé avec une orthographe spéciale. Il paraît depuis cinq ans déjà, et a pour rédacteur V. Danilo. »

Espagne. — A la suite du changement de cabinet qui a eu lieu le 22 janvier, le comte de Xiqueno a été remplacé comme ministre du Fomento par le duc de Veragua. M. Sagasta restant président du Conseil, la situation politique n'est pas modifiée.

— Le comte de Toreno, ancien ministre du Fomento, l'un des hommes les plus en vue du parti conservateur, est mort le 31 janvier, à l'âge de cinquante ans.

Hollande. — Les députés membres du parti dit « anti-révolutionnaire » ont adressé un manifeste aux comités des quatre associations suivantes : Association pour l'enseignement scolaire national chrétien; Association pour l'enseignement scolaire protestant; Association « la Bible dans l'école »; Association des institutrices chrétiennes de Néerlande. Ce manifeste explique très clairement la signification de la nouvelle loi scolaire, comme on en jugera par les passages suivants :

« Il a plu à Dieu notre Seigneur de mettre un terme, par le vote

de la nouvelle loi sur l'enseignement primaire, tant à l'école de congrégation (1) qu'au monopole de l'école primaire neutre, qui ont suscité dans notre pays des luttes si violentes, la première depuis 1830, la seconde depuis 1857.

» Le rapport entre l'enseignement public et l'enseignement privé est désormais retourné. Précédemment, c'était l'école publique qui était la règle; elle seule avait droit à la sollicitude du gouvernement et aux largesses du trésor. Maintenant la règle contraire n'est pas, il est vrai, inscrite dans la loi, car ce n'était pas en effet sa place; mais la loi déclare que toute école privée possède les mêmes droits que l'école publique à recevoir des secours. Il n'est plus question désormais d'une infériorité de principe qui existerait au détriment de l'école privée. L'exécution de la loi de 1857 était remise aux communes et aux représentants du gouvernement, tandis que la nouvelle loi remet aux chrétiens eux-mêmes la faculté d'en exécuter les dispositions et de donner, à cette partie de la population qui réclame un enseignement chrétien, un enseignement meilleur que ne peut le donner une école publique. »

Suisse. — Le 12 janvier dernier, le canton de Zurich a célébré pour la première fois, par une fête publique, l'anniversaire de la naissance de Pestalozzi. Le matin a eu lieu une réunion dans la salle du Rathhaus; la vaste salle était comble; on remarquait entre autres parmi les personnes présentes, M. Stössel, directeur de l'éducation; M. Pestalozzi, président du conseil municipal, M. Hirzel, président des écoles, M. Grob, secrétaire du département d'éducation, le colonel Pestalozzi, professeur au Polytechnicum, et un grand nombre de professeurs du Polytechnicum et de l'Université. Le discours de fête a été lu par le vénérable M. Morf, le biographe de Pestalozzi; après quoi M. le professeur Kägi, doyen de la faculté de philosophie, a annoncé à l'assemblée que la faculté avait décerné le titre de docteur *honoris causâ* à M. Morf en reconnaissance de ses importants travaux sur la vie du grand éducateur. L'après-midi a eu lieu une seconde réunion à l'Hôtel Central; des discours y ont été prononcés par MM. Hunziker, Stössel, le colonel Pestalozzi, etc.

L'anniversaire de la naissance de Pestalozzi sera célébré désormais chaque année par une manifestation du même genre.

(1) L'école de congrégation, l'école entretenue par une église, change en effet de caractère, en ce sens qu'elle reçoit désormais une subvention de l'Etat au lieu d'être uniquement à la charge des intéressés.

Le gérant : H. Gantois.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 2492-2-90.

Nouvelle série. Tome XVI. N° 3. 15 Mars 1890.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LE MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT,

LES LIVRES ET LES REGISTRES SCOLAIRES DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES

Le *Journal officiel* publiait il y a quelques semaines le premier des trop nombreux règlements d'administration publique prévus par l'article 48 de la loi du 19 juillet 1889. C'est le *Décret portant règlement d'administration publique sur le matériel obligatoire d'enseignement, les livres et les registres dans les écoles publiques*. Il a été signé par le Président de la République, et contresigné par les trois ministres de l'intérieur, des finances, et de l'instruction publique, à la date du 29 janvier 1890.

Ce document est désormais le texte essentiel, pour ne pas dire l'unique texte réglementaire, auquel devront se conformer les autorités académiques d'une part, les autorités municipales de l'autre, en matière de livres et de fournitures scolaires. Nous croyons qu'il ne sera pas sans intérêt pour les lecteurs de la *Revue* d'en prendre connaissance et d'étudier en outre l'esprit de ce nouveau règlement, les motifs et la portée de certaines dispositions qu'il contient, et les relations à quelques égards nouvelles qu'il va créer entre les écoles et les communes. Il est à peine utile d'ajouter que nous procéderons le plus possible par voie de citations : nos lecteurs nous sauront gré d'abréger le plus possible nos propres commentaires et d'y substituer, presque partout, des extraits de documents que beaucoup d'entre eux auraient de la peine à consulter.

Nous diviserons cette étude, comme se divise le règlement lui-

même, en cinq sections correspondant aux divers objets que le Conseil d'État a cru pouvoir grouper dans un même acte.

Voici d'abord *in extenso* le texte des visas :

Le Président de la République française,

Sur le rapport du ministre de l'intérieur, du ministre des finances et du ministre de l'instruction publique;

Vu la loi du 19 juillet 1889, et notamment les articles 4, §§ 5 et 6, et 48, §§ 1, 2 et 3;

Vu la loi du 30 octobre 1886, et notamment les articles 11 à 15 de cette loi;

Vu la loi du 28 mars 1882, et notamment les articles 8, 10 et 17 de cette loi;

Vu les décrets du 4 février et du 27 mai 1888, relatifs au classement des écoles obligatoires et des écoles facultatives;

Vu le règlement d'administration publique du 17 mars 1888, relatif aux écoles manuelles d'apprentissage et aux écoles primaires professionnelles;

Vu les règlements organiques du 18 janvier 1887;

Vu l'avis du Conseil supérieur de l'instruction publique, en date du 8 novembre 1889;

Le Conseil d'État entendu,

Décrète :

On remarquera que le premier de ces visas rappelle avant tout le principe fondamental posé par la nouvelle loi dans son chapitre Ier, en ces termes :

Sont à la charge des communes :

... 5° L'acquisition, l'entretien et le renouvellement du mobilier scolaire et du matériel d'enseignement; 6° les registres et imprimés à l'usage des écoles.

Puis vient l'article 48, qui donne délégation au Conseil d'État par les trois paragraphes ci-après, qu'il importe d'avoir sous les yeux pour voir comment le présent règlement y donne satisfaction :

ART. 48. — Il est statué par des règlements d'administration publique rendus après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique, et, en outre, s'il s'agit de l'enseignement agricole, après avis du Conseil supérieur de l'agriculture, et, s'il s'agit de l'enseignement industriel et commercial, après avis du Conseil supérieur de l'enseignement technique :

1° Sur le nombre et la nature des objets composant le matériel obligatoire d'enseignement dans chaque catégorie d'écoles et sur les

conditions dans lesquelles ce matériel sera mis à la disposition des maîtres et des élèves;

2° Sur les conditions dans lesquelles les conseils municipaux pourront procurer, soit aux élèves indigents, soit à tous les élèves des écoles publiques, la fourniture gratuite de livres de classe choisis conformément aux règlements arrêtés par le Conseil supérieur;

3° Sur le nombre et la nature des registres et imprimés à l'usage des écoles, prévus par l'article 4, § 6.

Plus d'un an avant le vote de loi, un projet avait été élaboré par le Conseil supérieur de l'instruction publique pour régler la plupart des questions que ces trois paragraphes résument. De ces questions, la première, celle qui fait l'objet du chapitre Ier, section 1re de notre décret, n'avait pas longtemps retenu le Conseil supérieur et ne devait pas non plus soulever devant le Conseil d'État de difficulté grave. Il s'agissait simplement de déterminer quel est dans toute école primaire publique le matériel d'enseignement dont chaque classe devra être pourvue.

Le texte adopté par le Conseil supérieur le fut à son tour par le Conseil d'État, avec des variantes qu'il importe peu de relever. En voici la rédaction définitive :

CHAPITRE PREMIER

Établissements d'enseignement primaire, élémentaire et supérieur.

SECTION PREMIÈRE

Matériel de classe à usage collectif.

ARTICLE PREMIER. — Dans toute école primaire élémentaire publique, le matériel obligatoire d'enseignement à usage collectif comprend :

Un tableau noir avec ses accessoires;

Une armoire-bibliothèque pour le dépôt des cahiers, des livres, des documents administratifs et des fournitures scolaires;

Un tableau du système métrique;

Une carte murale de France;

Dans les écoles de filles, l'étoffe nécessaire à l'enseignement élémentaire de la couture;

ART. 2. — Pour les écoles autres que les écoles primaires élémentaires, créées et entretenues facultativement par les communes, mais avec le concours de l'État, le matériel d'enseignement faisant partie des dépenses obligatoires pour lesquelles sont contractés les engage-

ments prévus par le décret du 4 février 1888 et par l'article 5 de la loi du 19 juillet 1889 est fixé conformément au tableau ci-dessous :

Écoles maternelles et classes enfantines.

Des collections de jouets, d'images, de bâtonnets, lettres, cubes et autres objets nécessaires pour les petits exercices, jeux et travaux manuels connus sous le nom de « méthode Frœbel » ;
Deux tableaux noirs, dont un quadrillé ;
Des ardoises à deux faces, dont une quadrillée ;
Une méthode de lecture en tableaux ;
Un boulier ;
Un sifflet, un diapason.

Ecoles primaires supérieures et professionnelles (garçons et filles).

Tableaux noirs ;
Armoire-bibliothèque ;
Carte murale : Europe (physique et politique) ;
Carte murale : France (physique et politique) ;
Carte murale : Algérie, colonies françaises ;
Globe terrestre ;
Compendium métrique ;
Appareils et instruments de physique et de chimie ;
Tableaux d'histoire naturelle ;
Modèles en plâtre pour l'enseignement du dessin ;
Appareils, dessins et étoffes nécessaires à l'enseignement de la couture, coupe et assemblage ;
Mobilier, outils et matières premières nécessaires à l'enseignement des travaux manuels.

ART. 3. — Des instructions ministérielles détermineront les règles d'installation et d'emploi des divers objets et appareils d'enseignement placés dans les écoles publiques par application des articles précédents.

L'exécution de ces instructions est confiée à l'instituteur sous l'autorité de l'inspection académique.

ART. 4. — Au matériel obligatoire indiqué dans les articles ci-dessus toute commune peut ajouter ceux des appareils d'enseignement dont l'introduction et l'usage auront été approuvés par l'inspecteur d'académie.

Cette nomenclature du matériel scolaire indispensable à toute école ne paraîtra certainement excessive à aucune personne compétente. Elle ne contient manifestement que le strict minimum des appareils, tableaux et instruments d'étude sans lesquels il

n'y a pas de classe possible. Aussi le Conseil d'Etat a-t-il jugé que pour les écoles élémentaires il n'y avait pas à cet égard de distinction à établir : toutes sans exception seront tenues de fournir ce matériel minimum, même les écoles de hameau, même les écoles de filles dans les communes de moins de 400 âmes.

Quant aux écoles facultativement créées et entretenues par les communes, le Conseil d'État a visé le décret du 4 février 1888 et sanctionné ainsi le droit pour l'Etat d'exiger comme condition pour les subventions sollicitées par les communes l'engagement de fournir et d'entretenir le matériel scolaire, dont l'insuffisance avait jusqu'ici donné lieu si souvent à de longues et impuissantes réclamations.

La seconde section du décret règle la nomenclature, aujourd'hui singulièrement raccourcie, des registres et imprimés scolaires. Elle ne contient que les deux articles suivants :

SECTION II

Registres scolaires

Art. 5. — Les registres scolaires dont la fourniture est à la charge des communes comprennent :

Le registre matricule ou registre d'inscription des élèves admis à l'école ;

Le registre d'appel ou registre de constatation des présences journalières ;

Le registre d'inventaire du mobilier de l'école et du matériel d'enseignement ;

Le registre d'inventaire du mobilier personnel, quand ce mobilier est fourni aux instituteurs par la commune ;

Le catalogue des livres de la bibliothèque scolaire avec le registre des entrées et des sorties ;

Et, en outre, dans les écoles maternelles, le registre destiné au médecin de l'école.

Art. 6. — Toute commune devra mettre à la disposition de la commission scolaire un registre de délibérations, ainsi que les imprimés nécessaires pour l'exécution de la loi du 28 mars 1882.

Cette dernière disposition est due à l'initiative du regretté président Collet ; elle comble heureusement une lacune de notre réglementation. Si les inspecteurs primaires y tiennent la main, ce sera sinon un grand progrès, du moins un acheminement à l'application plus effective de la loi sur l'instruction obligatoire.

Avec la section III nous arrivons au matériel qui appartient et qui sert non plus à la classe tout entière, mais à l'élève individuellement. Là encore le Conseil supérieur et d'accord avec lui le Conseil d'État se sont appliqués à restreindre le plus possible la dépense en sacrifiant tout le superflu. Ce qui reste inscrit sur la liste qu'on va lire est ce qui ne peut faire défaut sans compromettre l'œuvre même de l'école.

SECTION III

Matériel d'étude à usage individuel.

ART. 7. — Dans les écoles primaires élémentaires, tout élève doit être muni au minimum des objets classiques ci-après énumérés :

1° Le cahier de devoirs mensuels prévu par l'article 15 du règlement organique du 18 janvier 1887;

2° Les objets de papeterie nécessaires pour qu'il puisse prendre part régulièrement à tous les exercices et devoirs écrits que comporte le programme de sa classe;

3° En outre :

Dans le cours élémentaire (6-8 ans) :

Une ardoise;

Un premier livre de lecture.

Dans le cours moyen (9-10 ans) :

Des cahiers pour les devoirs journaliers;

Un livre de lectures courantes approprié au programme du cours moyen;

Une grammaire élémentaire avec exercices;

Une arithmétique élémentaire;

Un petit atlas élémentaire de géographie ;

Un livre d'histoire de France.

Dans le cours supérieur (11-12 ans) :

Des cahiers pour les devoirs journaliers;

Un livre de lectures courantes approprié au programme du cours supérieur;

Une grammaire française avec exercices;

Une arithmétique;

Un livre d'histoire de France ou d'histoire générale conforme au programme;

Un atlas de géographie;

Un livre d'instruction morale et civique.

Signalons en passant la consécration nouvelle donnée au cahier de devoirs mensuels : on devait s'y attendre surtout après l'Exposition de 1889, où l'on peut dire que les étrangers ont été unanimes dans leurs appréciations favorables sur ce mode de

constatation régulière des progrès de chaque élève et de la marche de toute la classe.

Quant aux livres obligatoires, le Conseil d'État s'est purement et simplement approprié la rédaction de Conseil supérieur en y modifiant à peine quelques mots.

Ici s'était posée — plutôt pour l'administration que pour le Conseil d'État — une question délicate et des plus difficiles à trancher par voie de règlement.

Il s'agissait d'évaluer la dépense que représente par élève l'achat des livres de fournitures scolaires. Le ministère a été saisi à maintes reprises de réclamations à ce sujet. Après mûr examen, chaque fois que la question renaissait, il a été reconnu qu'elle était insoluble, en ce sens, du moins, que l'administration ne peut édicter un tarif imposant un chiffre minimum invariable. Mais, d'autre part, les variations sont excessives, il en faut convenir; elles dépassent ce qu'on peut expliquer soit par les circonstances locales, soit par les préférences des maîtres, soit par des conditions particulières de cherté, soit par le surcroît de dépense résultant de la difficulté des communications. Pour que nos lecteurs puissent se rendre compte par un aperçu sommaire de la bizarrerie de la situation, qu'on nous permette de relever ci-dessous, au hasard, les réponses faites par quelques inspecteurs primaires, dans l'une des dernières enquêtes, à cette question: « Quelle est, dans les écoles primaires élémentaires, la dépense annuelle moyenne par élève pour livres et pour papeterie? » On avait à dessein pris une dizaine de départements dans les conditions les plus diverses :

Dépense moyenne par élève et par an :

	LIVRES			PAPETERIE		
	Cours élémentaire.	Cours moyen.	Cours supérieur.	Cours élémentaire.	Cours moyen.	Cours supérieur.
Seine-et-Oise.	—	—	—	—	—	—
Corbeil	3f 50	12f »	18f »	2f 10	2f 10	2f 10
Étampes (ville). . . .	2 50	4 »	7 »	6 »	8 40	9 60
— (écoles rurales).	3 50	3 75	4 20	4 »	6 »	7 50
Mantes.	3 »	3 35	4 65	6 70	10 75	15 30
Pontoise (ville). . . .	3 10	8 95	14 40	5 40	8 75	12 80
— (écoles rurales).	4 »	6 »	9 »	4 10	5 80	9 45

	LIVRES			PAPETERIE		
	Cours élémentaire.	Cours moyen.	Cours supérieur.	Cours élémentaire.	Cours moyen.	Cours supérieur.
	—	—	—	—	—	—
Bouches-du-Rhône.						
Marseille.	4f »	4f 50	12f »	8f 90	9f 35	12f 75
Var.						
Toulon.	1 30	6 60	8 50	2 »	3 »	4 »
Solliès-Pont (garçons).	1 90	6 »	7 25	3 50	5 »	6 »
Solliès-Pont (filles) . .	4 65	8 55	7 50	4 »	5 »	7 »
Calvados.						
Caen.	2 50	6 »	9 »	3 50	4 50	10 »
Pas-de-Calais.						
Boulogne (garçons) . .	2 30	7 75	8 20	1 60	2 15	8 10
— (filles). . . .	3 85	10 50	20 65	4 60	5 15	7 25
Echinghen (éc. mixte).	» 75	2 20	3 10	1 20	3 50	5 »
Outreau (garçons). . .	1 50	3 »	4 75	3 »	3 85	4 85
Charente-Inférieure.						
Angoulême.	3 60	9 35	12 75	5 »	6 »	6 »

En prenant seulement un des trois cours et en considérant les écoles d'une même ville, on trouvait par exemple dans dix écoles de Bordeaux une dépense annuelle, pour chaque élève du cours moyen (9-11 ans) :

de 5f 35	de livres et	4f »	de papeterie.
5 45	—	9 10	—
5 65	—	10 »	—
6 65	—	8 »	—
7 20	—	4 15	—
7 20	—	10 60	—
8 30	—	9 85	—
8 90	—	4 50	—
11 15	—	13 50	—
11 70	—	5 70	—

En présence de pareils écarts, le premier mouvement ne devait-il pas être de chercher à établir un tarif des prix qui prémunirait les familles contre des exigences excessives et les écoles contre le danger du gaspillage? Cependant, tout bien pesé, ni le Conseil supérieur, ni le Conseil d'État n'ont cru pouvoir dresser ce barême obligatoire de la dépense des fournitures scolaires. L'une et l'autre

assemblée a cru qu'elle atteindrait mieux son but, c'est-à-dire l'établissement du bon ordre et d'une sage économie, en précisant la nature et le nombre des livres et des cahiers dont l'élève doit être pourvu.

Ce sera évidemment l'un des soucis de l'inspection académique et de l'inspection primaire de veiller à ce que les élèves aient en main tout le nécessaire, mais rien de plus.

Le règlement nouveau arme suffisamment les maîtres contre la négligence et le mauvais vouloir soit des parents soit des communes, mais il les oblige aussi à se renfermer dans des limites qui jadis pouvaient être parfois franchies sans qu'il y eût nécessité absolue pour l'instruction des enfants.

Nous arrivons enfin à la partie du règlement qui seule devait soulever de longs et de vifs débats. Il s'agit de la section IV, dont nous donnerons d'abord — bien que ce soit commencer par la fin — le texte définitif ayant désormais force de loi :

SECTION IV

Fournitures scolaires.

ART. 8. — Dans les communes où la gratuité des fournitures scolaires n'est pas assurée par le budget municipal, l'acquisition des objets énumérés à l'article 6 est à la charge des familles.

Les ressources provenant de la caisse des écoles et la subvention de l'État inscrite au budget du ministère de l'instruction publique pour venir en aide à ces établissements seront affectées en premier lieu à la fourniture gratuite des livres aux élèves indigents.

ART. 9. — Dans tout les cas où un conseil municipal inscrit à son budget des crédits destinés à assurer la fourniture gratuite des livres de classe, soit aux élèves indigents, soit à tous les élèves, il appartient à l'inspecteur d'académie de désigner, sur la proposition des instituteurs, parmi les livres qui figurent sur la liste départementale, ceux à l'acquisition desquels ces crédits seront affectés.

Cette disposition est applicable au cas où les caisses des écoles fournissent gratuitement des livres aux élèves indigents.

La liste des enfants indigents est arrêtée dans chaque commune par la commission scolaire.

ART. 10. — L'article précédent est applicable aux écoles primaires supérieures.

Tous nos lecteurs savent — au moins d'une manière générale — par quelles péripéties a passé la réglementation spéciale que résument ces trois articles.

Mais la question ne devait pas rester longtemps enfermée dans des limites si étroites. Le successeur de M. Berthelot au ministère de l'instruction publique, M. Spuller, par une circulaire du 15 juin suivant, passait en revue quelques-uns des éléments dont le problème s'était peu à peu compliqué; il prescrivait une enquête, établissait ou plutôt confirmait, en agrandissant ses pouvoirs, une commission chargée de préparer un règlement relatif à la fourniture des livres et objets classiques. C'est le travail de cette commission qui a servi de base au règlement que nous analysons aujourd'hui.

Le point essentiel sur lequel se concentrèrent les études de la commission d'abord, et plus tard celles du Conseil supérieur, n'était plus la question de la vente des livres, mais au contraire celle de leur fourniture gratuite.

Écartons de cet exposé un fait considérable qui, sans doute, n'y est pas étranger, mais qui échappe à la réglementation que nous essayons de faire connaître. Nous voulons parler de la mise au concours par la ville de Paris d'une grammaire et d'une arithmétique destinées à être fournies gratuitement aux écoles aux frais du budget de la ville. La délibération du conseil municipal relative à ce concours est du 8 décembre 1886; le ministre, M. Berthelot, autorisa le préfet de la Seine, sous réserve de certaines modifications consenties par le conseil municipal, à approuver cette délibération (lettre du 15 avril 1887); le préfet l'approuva, en effet, le 8 août 1887, et la ville de Paris procéda, dans des conditions que nous n'avons pas à étudier ici, à l'exécution de ce projet, et finalement à la publication de la grammaire admise, celle de M. Dacosta. On sait qu'une protestation de la librairie parisienne (25 octobre 1887) fut adressée au ministre, et que la question fut portée à la tribune de la Chambre à deux reprises (1er décembre 1888 et 19 juin 1889).

Mais toute cette discussion, que le grand public a pu croire

---

de libraire, et de se soumettre à des conditions et à une surveillance spéciales. qu'aux personnes qui font de l'achat et de la revente des livres leur profession habituelle, et ces lois ne sont point, dès lors, applicables aux instituteurs ou aux congrégations religieuses qui achètent, pour les revendre exclusivement à leurs élèves, même avec bénéfice, les livres destinés à l'instruction de ces élèves, des fournitures de livres ainsi limitées n'ayant pas, plus que l'enseignement dont elles sont l'accessoire, un caractère commercial.

étroitement liée à celle du règlement des fournitures, s'en sépare absolument : elle porte sur des actes administratifs et par conséquent sur la responsabilité ministérielle, elle roule essentiellement sur la question de savoir si le ministre avait ou non le droit d'approuver le concours, si la ville en a bien ou mal rempli les conditions, si les mesures d'exécution ont été régulières ou irrégulières, onéreuses ou avantageuses, etc. Ce n'est pas là évidemment la matière sur laquelle peut porter le règlement d'administration publique. Ce que devait faire ce règlement et ce qu'il fait, c'est de déterminer rigoureusement les conditions générales dans lesquelles les conseils municipaux pourront désormais établir la gratuité ou totale ou partielle des fournitures scolaires. A cet égard, le texte ne laisse plus, semble-t-il, aucune prise au doute ni aux divergences d'interprétation.

Il est intéressant de voir, en rapprochant les rédactions successives de l'article 8, combien la pensée s'est graduellement précisée et par là même éclaircie.

L'avant-projet adopté par la commission préparatoire était inspiré par une idée qui aurait rencontré l'assentiment universel si elle ne s'était heurtée au reproche d'illégalité : c'était l'intention d'établir comme règle la fourniture gratuite par le conseil municipal au moins pour les élèves indigents, et de ne considérer l'achat par les familles que comme une exception.

Dans cet esprit la commission avait rédigé quatre articles dont on prendra connaissance avec intérêt, ne fût-ce qu'en vue des communes où un conseil municipal généreux serait disposé à les appliquer volontairement comme l'ont déjà fait quelques grandes villes :

Art. 8. — La gratuité des fournitures scolaires peut être assurée par le budget municipal avec le concours de la caisse des écoles.

Dans les communes où cette gratuité n'est pas ainsi assurée, l'acquisition des objets énumérés à l'article 7 est à la charge des familles.

Les familles s'acquittent sous la forme d'un abonnement de deux francs par an pour le cours élémentaire, de quatre francs pour le cours moyen, six francs pour le cours supérieur, au moyen de versements trimestriels ou mensuels. Les recouvrements sont opérés soit directement par le receveur municipal, soit par l'entremise de l'instituteur.

Art. 9. — Pour les familles reconnues indigentes, la commune est tenue d'assurer aux enfants les fournitures scolaires prévues à l'art. 7.

Dans les communes où le centime vaut moins de 30 francs, le secours de l'État prévu par l'article 7 susvisé est affecté en premier lieu à cette fourniture d'objets classiques.

A défaut ou après épuisement de cette ressource, la commune prélève ladite dépense sur le cinquième des revenus communaux affecté par la loi du 16 juin 1881 aux dépenses scolaires obligatoires. Faute par elle d'avoir opéré l'un ou l'autre mode de prélèvement, déduction d'égale somme serait faite par le ministre de l'instruction publique sur la part qu'il lui attribuera dans les crédits inscrits au budget pour le dégrèvement éventuel dudit cinquième.

ART. 10. — La commune achète les fournitures scolaires nécessaires à la totalité des élèves fréquentant les écoles primaires publiques.

Elle affecte à cet achat :

1° Les sommes versées sous forme d'abonnement par les familles;

2° Les fonds votés pour cet objet par la caisse des écoles;

3° Le crédit fixé par le conseil municipal chaque année par délibération spéciale.

Le maire fait connaître à l'instituteur le montant du crédit mis à la disposition de son école.

Les instituteurs doivent dans les quinze jours qui suivront cette communication remettre au maire la liste des livres et autres objets scolaires dont ils demandent l'acquisition. Ils les répartissent également entre les élèves et ils en assurent le bon emploi. Ils fournissent au conseil municipal un état justificatif de la répartition.

L'instituteur peut être chargé de faire l'achat en gros des fournitures pour le compte de la commune. Dans ce cas, il reçoit une indemnité fixée par le conseil municipal et qui ne saurait être inférieure à 10 0/0 du montant de la dépense.

ART. 11. — Si le conseil municipal a assuré la gratuité des fournitures scolaires et s'il a mis à l'acceptation de ses libéralités des clauses et conditions particulières, l'instituteur sera tenu de s'y conformer lors de la confection de la liste qu'il doit fournir au maire.

Ces clauses et conditions ne peuvent avoir pour effet d'enlever à l'autorité compétente la désignation des livres et objets classiques conformément aux dispositions des articles 20-22 du règlement organique du 18 janvier 1887. Mais elles peuvent tendre à limiter le nombre des fournitures, à réaliser des économies ou des améliorations, à établir l'uniformité de méthodes entre les écoles d'une même commune, à recommander le développement des enseignements accessoires prévus par l'article 25 du règlement organique, à favoriser l'émulation entre les maîtres ou les élèves.

En cas de désaccord entre la municipalité et l'instituteur, l'autorité académique décidera en dernier ressort.

Ce projet ne fut pas accepté par la section permanente, qui, dans la séance du 16 juillet 1888, y substitua une rédaction plus brève

où perce encore l'intention de maintenir une partie des dispositions projetées en faveur de l'établissement de la fourniture gratuite du moins aux indigents : on ne l'impose plus, mais on semble la recommander.

Art. 8. — La gratuité des fournitures scolaires peut être assurée par le budget municipal, avec ou sans le concours de la caisse des écoles.

Dans les communes où cette gratuité n'est pas ainsi assurée, l'acquisition des objets énumérés à l'article 7 est à la charge des familles.

Outre les fournitures scolaires qu'elle donne gratuitement aux enfants indigents, la commune peut acheter celles qui sont nécessaires aux autres élèves, et, dans le cas où les parents voudront user de son intermédiaire, les leur vendre à un prix qui n'excédera pas le prix de revient (1).

Art. 9. — Le conseil municipal qui assure la gratuité totale ou partielle des fournitures scolaires ou leur acquisition par l'intermédiaire de la commune ne peut, en aucun cas, mettre à ses libéralités ou à l'intervention de la commune des conditions qui aient pour effet d'enlever à l'autorité compétente le choix des livres et objets classiques ou qui l'autorisent à désigner tels ouvrages à l'exclusion de tous autres sur la liste départementale prévue par les articles 20 à 22 de l'arrêté organique du 18 janvier 1887.

Quelques jours après (20 juillet 1888), le Conseil supérieur adoptait ce projet avec de légères modifications sur le rapport du regretté M. Beaussire. Le rapporteur, avec la sincérité et l'exquise modestie qu'il portait dans toutes ses œuvres, confessait que « la question est des plus complexes, des plus délicates », et ajoutait :

Nous n'avons pas la prétention de vous présenter une rédaction irréprochable, mais la rédaction la moins défectueuse à laquelle il nous a paru possible de nous arrêter dans une matière aussi difficile. Il ne s'agit pas, d'ailleurs, pour le Conseil lui-même, d'une œuvre définitive, puisque le projet, après que vous l'aurez accepté, devra être soumis au Conseil d'Etat... Cette question met aux prises les droits et les intérêts de l'État, des communes, des instituteurs, des familles, enfin du commerce spécial auquel il faut faire appel pour le matériel et ses fournitures. Il s'agissait pour nous, et c'est l'esprit

(1) Le Conseil supérieur modifia ainsi ce paragraphe :

« Les familles peuvent s'approvisionner soit directement chez les libraires, soit par l'intermédiaire de l'instituteur, soit par l'intermédiaire de la commune, qui ne pourra faire payer les fournitures scolaires à un prix supérieur au prix de revient. »

général du projet, de faire prévaloir avant tout les intérêts mêmes de l'enseignement et de l'éducation en imposant à tous les autres intérêts les concessions et les transactions nécessaires.

Pour donner suite à ce projet, il fallait attendre la promulgation de la loi, qui n'eut lieu qu'un an plus tard. En vertu de l'article 48 que nous avons cité en tête de ce résumé, le projet voté au rapport de M. Beaussire devait être soumis à nouveau au Conseil supérieur. La section permanente fit un nouvel effort pour donner au seul article qui fût désormais en discussion une rédaction plus ferme; elle s'arrêta à celle-ci (16 octobre 1889) :

Art. 8. — Dans le cas où un conseil municipal a inscrit à son budget des crédits destinés à assurer la fourniture gratuite des livres de classe, soit aux élèves indigents, soit à tous les élèves, il ne peut ni désigner ni exclure aucun des ouvrages inscrits sur la liste départementale dressée conformément aux règlements arrêtés par le Conseil supérieur de l'instruction publique; mais il peut subordonner l'allocation des crédits destinés à la fourniture gratuite des livres à l'adoption par l'autorité académique de mesures tendant à limiter le nombre des ouvrages de même nature mis en usage dans les écoles de la commune.

Le Conseil supérieur se l'appropria (8 novembre 1889) en modifiant ainsi la fin de l'article : « ... *mais il peut subordonner l'allocation de ses crédits à l'adoption par l'autorité académique de mesures tendant à restreindre ses dépenses* ».

Si claire que fût la pensée qui, depuis le début, se retrouve au fond de ces divers essais de rédaction, il appartenait au Conseil d'État de la dégager avec une netteté d'expression qui ne laissât rien à désirer. Pour cela, il fallait trancher la question de savoir quelle serait l'autorité qui ferait l'emploi des fonds votés par le conseil municipal. Ce sera, dit l'article 9, l'inspecteur d'académie agissant non pas avec une souveraine liberté, mais dans les limites que prescrivent les règlements universitaires, c'est-à-dire « sur la proposition des instituteurs et parmi les livres inscrits sur la liste départementale ».

Ainsi se trouvent limités l'un par l'autre, et dans le sens des prescriptions légales et réglementaires : le droit du conseil municipal, qui pourra allouer ou non une somme à l'achat des livres scolaires et mettre à cette libéralité des conditions qui ne seront acceptées que si elles sont acceptables; — le droit des institu-

teurs, qui resteront libres de faire connaître leurs préférences et de choisir eux-mêmes leurs instruments de travail; — enfin le droit de l'inspection académique, qui devra tenir compte à la fois des désirs de l'instituteur et des possibilités budgétaires.

Le second chapitre du règlement d'administration publique du 29 janvier se rapporte au matériel d'enseignement des écoles normales. Ici ce n'est plus avec la commune, c'est avec le département que l'État avait un compte à faire. Ici encore, le Conseil d'État, jouant en quelque sorte le rôle d'arbitre entre les deux intéressés, a cherché à fixer rigoureusement au minimum les obligations qu'il édicterait. La nomenclature qui compose les deux articles de ce chapitre ne paraît pas pouvoir donner lieu à réclamation :

CHAPITRE II

Écoles normales primaires.

ART. 11. — Le matériel d'enseignement comprend le matériel à usage collectif et le matériel à usage individuel.

ART. 12. — Le matériel d'enseignement à usage collectif se compose au minimum de :

Pour chaque salle d'étude :

Un tableau noir;

Une armoire-bibliothèque.

En outre, et répartis dans les salles de classe et autres locaux convenant à cette affectation, les objets suivants, conformément à l'énumération fournie par les tableaux annexés au règlement sur l'administration et la comptabilité des écoles normales :

Cartes murales; — globes terrestres;

Meubles, instruments et appareils nécessaires à l'enseignement de la physique et de la chimie;

Tableaux et collections pour l'enseignement de l'histoire naturelle;

Vitrines et rayons pour la bibliothèque;

Meubles, instruments, appareils et outils pour la musique, le jardinage et le travail manuel;

Meubles, tableaux, appareils, modèles et objets nécessaires à l'enseignement du dessin et du modelage;

Appareils et agrès nécessaires aux exercices de gymnastique.

Dans les écoles de garçons : instruments et appareils nécessaires à l'arpentage et au nivellement; fusils pour les exercices militaires.

Dans les écoles de filles : meubles, appareils et dessins nécessaires à l'enseignement de la couture.

Art. 13. — Le matériel d'enseignement à usage individuel comprend au minimum :

Livres de cours ; — cahiers de notes ; — boîte de mathématiques : — carton porte-dessin ; — règle, équerre ; — double décimètre ; — crayons ; — pinceaux ; — estompes ; — ébauchoirs et mirettes.

Art. 14. — Sont rapportées toutes les dispositions antérieures contraires au présent décret.

Art. 15. — Les ministres de l'intérieur, des finances, de l'instruction publique et des beaux-arts sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera inséré au *Bulletin des lois*.

Nous n'insisterons pas sur la dernière partie de cet important règlement. Elle doit servir de point d'attache à une grande instruction ministérielle que préparent en ce moment plusieurs commissions spéciales siégeant au ministère. Cette instruction est destinée à compléter le règlement, non pas bien entendu en ajoutant ou en modifiant quoi que ce soit à des prescriptions qui, étant impératives, doivent être strictement limitatives, mais en y ajoutant d'une part les indications et les listes détaillées nécessaires pour appliquer le décret, d'autre part les développements qui sont de nature à éclairer les administrations locales sur toute la partie *facultative* du matériel de l'enseignement des sciences, du dessin, de la géographie, du travail manuel, etc., dont elle tiendront à honneur de doter leurs grandes écoles.

En attendant ces compléments d'ordre purement administratif, le décret que nous venons d'analyser a posé les bases d'une réglementation depuis longtemps désirée : ajoutons qu'il les a posées dans un esprit qui nous semble répondre à l'attente publique et aux intentions du législateur.

F. B.

L'INSTRUCTION PUBLIQUE

DANS LA RÉPUBLIQUE ARGENTINE

On a parlé avec tant de faveur en France dans ces derniers temps de la République Argentine et en particulier de ses progrès scolaires, qu'aussitôt après avoir reçu le dernier rapport présenté au Congrès National par le ministre de l'instruction publique, j'ai cru que les lecteurs de la *Revue pédagogique* accueilleraient, avec la bienveillance habituelle aux Français, quelques renseignements nouveaux sur l'état de l'éducation dans un pays qui semble appelé par ses richesses naturelles, par l'étendue de son territoire, aussi bien que par ses institutions libérales, à réaliser au sud du Grand Continent découvert par Colomb les mêmes merveilles que tout le monde admire dans les États-Unis de l'Amérique du Nord.

Ce qui suffirait déjà à donner quelque vraisemblance à cette espérance, c'est le courant d'immigration qui s'y dirige, et qui a atteint, l'an dernier, le chiffre énorme de trois cent mille personnes. Souhaitons en tous cas que notre supposition devienne une réalité : car alors il restera prouvé que la race latine, qui peuple déjà et continue à peupler presque exclusivement cette immense et fertile contrée, est aussi capable de mener à bonne fin la pratique du *self-governement* que la race anglo-saxonne, bien que la première ait été élevée à l'école de l'absolutisme et de l'Inquisition, tandis que la seconde a grandi dans les principes de la liberté de conscience, qui est la source de toutes les libertés.

Sans me faire illusion sur les difficultés d'accomplissement d'un pareil rêve, je crois que si, aux facilités matérielles d'existence dont on jouit actuellement à un si haut degré dans la République Argentine, on parvient à joindre un bon système d'éducation, — et par là je n'entends pas seulement l'éducation qui tend à former des êtres robustes, des esprits vigoureux et des caractères forts, mais encore celle qui développe les aptitudes techniques de tous les individus, — je crois, dis-je, et j'espère que les destinées de mon pays brilleront d'un plus vif éclat encore que le flambeau de liberté, de richesse et de science allumé par le grand peuple

des États-Unis au nord du Continent américain et dont le rayonnement éclaire le monde. Je dis plus : peut-être même verra-t-on l'étoile resplendissante du Nord pâlir devant l'éclat de la Croix du Sud. Alors il sera démontré que les pôles sur lesquels tourne le monde moral sont l'intelligence et le sentiment, ce qui est le « problème auguste » dont parle le poète argentin.

Ce qui est dès à présent certain, c'est que, au sud du continent américain, on voit se former et se développer rapidement un peuple nouveau, au sein duquel viennent se niveler, s'amalgamer des races et des croyances, différentes de celles qui prédominent au nord du même continent; et c'est là pour tous les penseurs de la terre, et surtout pour ceux de race latine, un champ fécond de méditation et d'étude.

Tels sont les motifs qui m'ont décidé à écrire cet article, motifs auxquels s'ajoute la bienveillance que nous a déjà témoignée la *Revue pédagogique*, qui, à propos de l'Exposition des écoles de Buenos-Aires et des belles photographies de ses bâtiments scolaires exhibées au pavillon du Champ de Mars, a bien voulu entretenir ses lecteurs de nos progrès. Je désire que sa lecture assure de nouvelles sympathies à un pays qui ne marchande pas les sacrifices aux œuvres d'instruction.

Et, avant tout, quelques mots d'histoire.

Ce qu'on appelle aujourd'hui la République Argentine, aussi bien que le reste de l'Amérique du Sud et l'Amérique centrale, à l'exception du Brésil, est resté sous le joug de l'Espagne jusqu'aux premières années de ce siècle. Quelque temps après avoir proclamé son indépendance, la République tomba sous une tyrannie brutale qui se prolongea pendant une vingtaine d'années. Ce ne fut qu'en 1853, après la chute du dictateur Rosas, qu'elle parvint à se donner la constitution libérale qui la régit actuellement, avec les réformes partielles qui y ont été apportées en 1860.

A partir de cette époque, jusqu'en 1880, date de la dernière guerre civile, dont le résultat fut la fédéralisation de la ville de Buenos-Aires, érigée en capitale de la République, on a vu se succéder trois périodes présidentielles, de six années chacune, celle du général Mitre, celle de Sarmiento et celle du docteur Avellaneda. Ensuite sont venus le général Roca, et le docteur Juarez, qui est le président actuel et dont les pouvoirs cesseront en 1892.

Tous ces présidents ont suivi la tradition glorieuse du premier citoyen qui fut élevé à ce poste d'honneur, avant l'époque où la tyrannie brutale de Rosas vint s'abattre sur un peuple qui, malheureusement, n'avait pu acquérir la préparation nécessaire à la pratique de la liberté, je veux dire Bernardino Rivadavia, disciple des révolutionnaires français de 1789 et l'un des plus éminents hommes d'État de l'Amérique latine; tous se sont spécialement préoccupés d'imprimer une impulsion puissante à l'instruction publique; mais ils ont surtout donné leurs soins à l'instruction secondaire et à l'instruction supérieure. Quant à l'organisation de l'instruction primaire, qui est cependant la plus importante, elle ne date chez nous que de 1870.

En agissant de la sorte, non seulement tous ces présidents continuaient l'exemple glorieux de celui qui avait fait pénétrer la science moderne dans les écoles de théologie fondées par l'Espagne, qui avait donné à la femme une participation importante à l'œuvre de l'enseignement primaire, et qui avait employé au service de ces réformes scolaires les richesses considérables accumulées par les soi-disant apôtres d'une religion de désintéressement et de charité, richesses qui ne procuraient aucun bénéfice à la société; mais encore ils ont obéi à une prescription constitutionnelle. En effet, la loi fondamentale prescrit au congrès national d'édicter l'ensemble des plans d'instruction générale et universitaire, et recommande spécialement aux provinces le soin de l'instruction primaire, ce qui évidemment signifie, dans l'esprit de nos institutions libérales, que l'action de ces deux facteurs, la nation et la province, doit être concordante, comme elle l'est actuellement.

Mais, soit tribut payé à la routine, soit mauvaise interprétation de la constitution, la vérité est que, en matière d'instruction primaire, à part les progrès réalisés dans deux ou trois provinces sur quatorze dont se compose la nation, le pays était plongé, il y a vingt ans, dans les ténèbres de l'ignorance, comme il fut démontré par le premier recensement général de la population fait en 1869.

Heureusement, à cette époque, la présidence de la république était occupée par un homme qui était passé maître dans les choses de l'éducation. Sarmiento, après avoir visité la France et l'Espagne, avait poussé ses voyages jusque dans la patrie d'Horace Mann. C'est

lui qui, reprenant une idée de Mann, prononça au moment où il prenait possession de la magistrature suprême ces paroles mémorables : « Un homme peut être éloquent, connaître à fond l'histoire, la diplomatie et la jurisprudence ; il n'en faut pas davantage ailleurs pour aspirer au rang élevé d'homme politique; mais si son langage et ses efforts ne tendent pas à l'éducation du peuple, il n'est pas, il ne peut pas être un homme d'État américain! » Et Sarmiento réalisa ce programme.

En effet, c'est lui qui a fait voter une loi accordant des subsides aux provinces pour pousser au développement de l'instruction primaire; c'est lui qui a fondé les bibliothèques populaires; c'est lui qui a réformé les plans et les programmes d'études; c'est lui qui a créé de nouveaux établissements d'éducation, entre autres les écoles normales; c'est lui, enfin, qui a déterminé un véritable mouvement gouvernemental en faveur de l'instruction publique, dont le rapport du ministre Posse nous présente aujourd'hui les résultats les plus remarquables.

Les efforts réunis de tous nos présidents successifs et de leurs puissants auxiliaires, les ministres de l'instruction publique et les gouverneurs des provinces, ont abouti, trente années à peine après la constitution définitive de la nation, à ces brillants résultats: deux universités, seize lycées, trente-quatre écoles normales, quelques instituts spéciaux, de nombreuses écoles primaires dans la capitale, dans les provinces et sur les territoires nationaux, enfin, sur quatre millions d'habitants, deux cent soixante mille élèves recevant l'eau baptismale de la science dans tous ces temples de la vraie religion humaine!

D'accord avec la prescription constitutionnelle que j'ai déjà mentionnée, chaque province établit sa législation scolaire particulière; la nation, elle, légifère pour le territoire fédéral et les territoires nationaux qui sont placés sous sa dépendance immédiate.

La loi qui règle l'organisation scolaire nationale date de 1884, et on peut dire que c'est d'accord avec elle qu'ont été édictées celles qui régissent toutes les provinces; de manière que, connaissant celle-ci, on connaît aussi les autres.

Cette loi dispose que l'instruction primaire est obligatoire, gratuite, graduelle et donnée conformément aux préceptes de l'hygiène.

L'obligation des études scolaires s'étend à tous les enfants de six à quatorze ans, et elle peut être accomplie dans les écoles publiques, les écoles privées ou dans la famille. Le programme comprend les mêmes matières, ou à peu près, que celles qu'exige la loi française, à l'exception du travail manuel dont tout le monde parle avec enthousiasme dans la République Argentine, mais que très peu de personnes comprennent bien encore.

L'enseignement qui, jusqu'à l'âge de dix ans, doit être donné de préférence dans des classes mixtes, se divise en six groupes gradués (classes). Outre ces écoles, qu'on appelle écoles primaires graduées, la loi ordonne l'établissement des jardins d'enfants, des cours d'adultes et des écoles ambulantes.

La direction et l'administration générale des écoles primaires, dont tous les frais sont supportés par la nation, est à la charge du Conseil national d'éducation qui siège dans la capitale de la République. Ce Conseil, qui se compose de cinq membres, est presque autonome dans l'exercice de ses fonctions : il nomme directement tous les employés, administre les rentes qui lui appartiennent et vote le budget de ses dépenses, lequel doit être approuvé par le Président de la République.

Les revenus dont le Conseil national dispose d'après la loi sont nombreux. Le budget de l'année dernière a dépassé cinq millions de francs; quant au budget général de l'instruction primaire, y compris celui de toutes les provinces, il a été presque de vingt millions de francs.

D'après le rapport du ministre Posse, on a compté dans toute la République, pendant la dernière année, 3,227 écoles publiques et privées (2,396 publiques et 831 privées); ces écoles ont reçu 234,608 élèves, dont 205,937 appartiennent aux écoles publiques, et 7,332 instituteurs et institutrices.

« Dans ces chiffres, constate le ministre, ne sont pas comprises les écoles normales ni leurs élèves, et, quelque flatteurs que soient ces résultats, ils ne doivent pas encore nous satisfaire : car bien que l'augmentation des écoles, des instituteurs, des élèves soit très considérable, on ne doit pas oublier que l'augmentation de la population d'âge scolaire est très grande aussi. »

Avant 1880, il n'existait pas d'édifices scolaires dans la capi-

tale de la République, et les provinces qui en possédaient étaient en petit nombre. Depuis cette époque et spécialement pendant l'administration du docteur Benjamin Zorrilla, président actuel du Conseil national d'éducation, on a construit un grand nombre de bâtiments : il y en a soixante aujourd'hui; il y en aura cent dans peu de temps. C'est l'œuvre principale de ce citoyen distingué; et bien que l'exécution n'ait pas été en tous points conforme aux exigences de la pédagogie et de l'hygiène, elle n'en constitue pas moins un progrès considérable. Elle a d'ailleurs été un puissant stimulant pour les provinces, qui se sont empressées de suivre l'exemple de la capitale. En même temps que les bâtiments, on a amélioré aussi le mobilier scolaire, qui, en général, n'était pas en rapport avec la magnificence extérieure des écoles.

Mais il n'y a pas et il ne peut y avoir de bonnes écoles sans professeurs compétents. La première de nos écoles normales a été fondée en 1871 : c'est celle de Paraná, la plus ancienne et la plus importante des trente-quatre qui existent aujourd'hui, à raison de deux par province (une de garçons et une de filles), à l'exception pourtant des provinces plus peuplées et plus étendues, Buenos-Aires et Cordoba, qui en comptent, la première cinq et la deuxième trois, plus deux dans la capitale fédérale.

Les écoles normales argentines se divisent en deux catégories : les écoles normales élémentaires ou primaires et les écoles normales supérieures. Les premières sont destinées exclusivement à former des maîtres et des maîtresses pour l'instruction primaire élémentaire ; les secondes ont en outre pour objet de préparer des professeurs pour la surintendance, l'inspection et la direction des écoles primaires et des écoles normales du premier degré. Il n'y a que trois écoles de la dernière catégorie : celles de la capitale fédérale (l'une de garçons et l'autre de filles) et celle de Paraná qui est mixte, c'est-à-dire pour les deux sexes.

Chaque école normale comprend deux institutions : le cours normal ou supérieur, et l'école d'application, qui est destinée : 1° à servir d'école modèle, c'est-à-dire à être si complète dans son organisation, son enseignement et sa discipline, qu'elle soit pour l'élève-maître le modèle le plus digne d'être imité dans toutes ses parties ; 2° à servir d'école pratique, c'est-à-dire à être un champ d'exercices pour l'apprentissage de l'enseignement pour l'élève-

maître ; 3° à servir d'école expérimentale, c'est-à-dire à appliquer les nouveaux procédés, afin d'observer les résultats comme objet d'étude, non seulement pour l'élève-maître, mais aussi pour le professeur.

Le plan d'études antérieurement en vigueur dans les écoles normales exigeait quatre années d'études pour les maîtres et six pour les professeurs. Pour être admis dans l'école, il fallait subir un examen sur la géométrie, la géographie et l'histoire. De plus, on exigeait l'âge de quatorze ans pour les filles et de seize pour les garçons, ainsi qu'un certificat de bonne santé. Les boursiers, c'est-à-dire les élèves qui reçoivent, outre une subvention (elle est aujourd'hui de cent francs par mois), les livres et les fournitures classiques nécessaires, contractent l'engagement de servir dans une école publique pendant trois ans, ou doivent rembourser, au cas contraire, les sommes reçues.

Le plan actuel, établi en 1888, malgré l'avis contraire de tous les directeurs de ces instituts, limite les études à trois et cinq années, respectivement; mais il exige, pour l'admission, un certificat complet des six années des écoles primaires annexées, ou bien un examen portant sur toutes les matières du plan d'études de ces dernières.

Annexés à différentes écoles normales, fonctionnent quelques jardins d'enfants, lesquels, à l'exception de celui de l'école normale d'institutrices de la capitale, sont dirigés, comme la plupart d'ailleurs des écoles normales de filles et presque toutes les écoles d'application, par des institutrices des États-Unis, qui ont introduit dans notre pays les procédés d'enseignement de Frœbel. Le jardin d'enfants annexé à l'école normale de Paraná forme, après cinq années d'études et de pratique, des institutrices normales pour cet enseignement particulier.

Il n'existe pas, dans notre pays, d'institution scolaire qui ait une aussi grande vitalité et qui jouisse d'une confiance plus étendue que les écoles normales. Le peuple argentin comprend que ces écoles sont les centres, les foyers destinés non seulement à maintenir les progrès réalisés dans l'instruction publique, mais encore à les étendre et à les accroître toujours.

Sur ces instituts, le rapport de l'inspecteur général, le docteur Jean A. Garcia (fils), donne les renseignements suivants :

Suivent les cours des écoles normales : 11,235 élèves, dont 1,356 appartiennent aux cours supérieurs, et qui se divisent ainsi :

Écoles de filles : 750 élèves dans le cours supérieur et 3,224 dans l'école d'application ;

Écoles de garçons : 606 élèves dans le cours supérieur et 4,292 dans l'école d'application.

Cette population scolaire est élevée par un personnel enseignant composé de 879 professeurs. On dépense dans toutes les écoles normales plus de 5 millions de francs par an.

Les plus peuplées de ces écoles sont celle d'instituteurs de Paraná et celle d'institutrices de Concepcion, province d'Entre-Rios. La première compte 830 élèves, garçons et filles, dont 150 au cours supérieur ; la seconde compte 820 élèves, dont 70 au cours supérieur. La première fonctionne dans une ville de 30,000 habitants ; la seconde dans une ville de 10,000 habitants.

J'ai dit précédemment que la République Argentine possède seize lycées (collèges nationaux, comme nous les appelons). L'un d'eux est établi dans la capitale fédérale, Buenos-Aires, et les autres dans chacune des différentes capitales des provinces. Le ministre Posse dans son rapport démontre la nécessité de créer au moins un autre collège national à Buenos-Aires, ville très étendue puisqu'elle a déjà cinq cent mille habitants.

Ces établissements d'enseignement secondaire dépendent directement du gouvernement national. Le ministre de l'instruction publique fait les plans et les programmes d'études, les règlements généraux et intérieurs, nomme les professeurs et les autres fonctionnaires, et le congrès national établit annuellement le budget général des dépenses.

En faisant une étude comparative des différents plans d'études établis pour ces établissements, on remarque au premier abord que tous font une part égale aux matières scientifiques et aux matières littéraires, ce qui prouve que le véritable but de l'enseignement donné dans ces collèges n'est pas seulement la préparation aux carrières supérieures spéciales, mais une éducation générale qui, d'après les paroles du docteur Avellaneda, « répand l'enseignement dans le peuple en rendant chaque citoyen capable de prétendre à toutes les conditions sociales, de sorte que l'on puisse rencontrer à chaque instant des hommes aptes à remplir

leurs devoirs dans les différentes phases de la vie sociale et pratique. »

Dans les six années d'études prescrites par le plan actuel, édicté en 1888, on a l'obligation d'enseigner les matières suivantes : langues nationale, française, anglaise ou allemande, langue latine (que personne ne sait enseigner et que personne n'apprend chez nous !) ; histoire et géographie argentines et générales ; arithmétique, algèbre, géométrie et notions de trigonométrie, topographie et cosmographie ; physique, chimie, histoire naturelle et hygiène ; littérature espagnole, philosophie et notions de droit et d'économie politique ; dessin, gymnastique et exercices militaires. En sus des matières obligatoires, il y a des cours libres et facultatifs, c'est-à-dire des cours qui ne sont pas compris dans le plan général.

Pour l'admission à ces établissements, on exige des élèves l'âge de douze ans et le certificat de six années d'études dans les écoles primaires. Quand les six années d'études secondaires sont terminées, l'élève peut recevoir le diplôme de bachelier ès sciences et ès lettres, qui lui donne le droit d'entrer dans les universités.

Le régime des collèges nationaux, comme celui de toutes les écoles publiques, est l'externat. Il n'existe pas de bourses nationales, et chaque élève acquitte un droit d'inscription et d'examen de 40 fr. par an. Les seize collèges nationaux ont une subvention de près de 3 millions de francs. Le plus coûteux est celui de la capitale fédérale, qui absorbe à lui seul 700,000 fr. sur la subvention totale : il a mille élèves et cent professeurs. L'année précédente il y a eu dans tous les collèges nationaux deux mille sept cents élèves inscrits.

Comme il nous manque encore une école normale supérieure, la majorité des personnes qui enseignent dans nos collèges sont des avocats, des médecins, des ingénieurs, des bacheliers, des professeurs primaires, etc. Parmi eux figurent un grand nombre d'étrangers, spécialement des Français, des Allemands, des Anglais et des Américains du Nord.

Au sommet de notre système scolaire, comme chez les autres nations, se trouvent les universités, celle de Buenos-Aires et celle de Cordoba, toutes deux à la charge exclusive du gouvernement national. Le gouvernement de la province de Buenos-Aires

vient de promulguer une loi visant la création d'une université à La Plata, capitale de cette province, ville qui n'a que six ans d'existence et qui a déjà une population de cinquante mille habitants! Les deux universités actuelles comprenaient jusqu'ici trois facultés : faculté de droit et sciences sociales, faculté de médecine et pharmacie, enfin faculté de sciences physiques et mathématiques. On vient de créer la faculté de philosophie et des lettres annexée à l'université de Buenos-Aires. Le temps des études, dans ces différentes facultés, est de cinq années pour la première, de six pour les deux autres, et de quatre pour la dernière. Le nombre d'élèves a été, en 1888, de 594 à l'université de Buenos-Aires, dont 147, 347 et 100, respectivement, dans les trois facultés; et seulement de 145 (56, 63 et 26,) à celle de Cordoba.

A côté des étudiants inscrits, lesquels sont obligés de suivre journellement les cours, sous peine de déchéance de leur droit d'examen, — il n'est pas toléré plus de trente absences, — des étudiants libres peuvent également assister aux cours et subir des examens. Cette catégorie d'élèves est assez nombreuse, principalement dans les facultés de droit.

Le budget de cette année consacre 2 millions de francs à l'université de Buenos-Aires et un peu moins à celle de Cordoba.

Les universités argentines sont filles de ces célèbres universités espagnoles qui condamnèrent l'entreprise de Colomb; mais elles ont si bien abandonné les vieilles traditions, qu'elles paraissent bien plutôt avoir conquis les anciennes universités qu'en être les filles. Une preuve évidente de cette vérité se trouve dans ce fait: Mlle Cécilia Grierson vient d'obtenir son diplôme de « docteur en *médecine* » à l'université de Buenos-Aires. Cette jeune fille est la première femme argentine qui, laissant de côté d'anciens et aveugles préjugés, ait obtenu ce titre honorable qui dénote en elle, outre le travail et l'intelligence, un caractère à toute épreuve.

Mlle Grierson qui, avant d'entrer à la faculté, avait obtenu le diplôme d'institutrice à l'école normale de Buenos-Aires, a été chaudement félicitée, dans une lettre charmante, que j'ai le regret de ne pouvoir reproduire ici, par le pédagogue le plus distingué de notre pays, le Dr Francisco A. Berra, dont les ouvrages viennent d'obtenir, à juste titre, une médaille d'or à l'Exposition universelle.

Ce que vient d'accomplir brillamment Mlle Grierson marque,

sans aucun doute, une nouvelle ère dans l'évolution sociale du peuple argentin, et servira d'exemple et de stimulant aux autres pays latino-américains.

Tel est l'inventaire succinct de la richesse pédagogique du peuple argentin, richesse dont nous sommes particulièrement redevables à deux grands peuples, la France et l'Amérique du Nord; car ce sont eux qui nous ont fourni des professeurs, des méthodes et des procédés d'enseignement, des types de mobilier et de matériel scolaires et, ce qui vaut mieux encore, leur esprit et leur enthousiasme pour la noble cause de l'éducation populaire, source féconde du bien-être public et privé.

Les premiers introducteurs des idées prédominantes dans ces deux pays, au commencement et au milieu de ce siècle, ont été, je l'ai dit, nos deux plus illustres hommes d'État : Bernardino Rivadavia, disciple des Français de la Révolution, qui commença en 1820 l'implantation de ses réformes, — et Domingo F. Sarmiento, disciple d'Horace Mann, qui se mit à l'œuvre en 1870, c'est-à-dire un demi-siècle après qu'on avait fait dans la République Argentine le premier pas décisif en faveur de l'éducation du peuple.

Dans le grand nombre d'étrangers qui sont venus chez nous mettre en pratique ces idées, nous trouvons en première ligne des Français, entre autres Larroque, directeur et fondateur en quelque sorte du collège national qui a joui jusqu'à ces derniers temps d'une réputation méritée, le collège qui existe encore à Concepcion de l'Uruguay, dans la province d'Entre-Rios; — Alexis Peyret, collègue de Larroque et professeur aussi distingué qu'écrivain éminent; — le philosophe Jacques, collègue de M. Jules Simon et de Saisset, réformateur du Collège national de Buenos-Aires, auteur des premiers plans et programmes d'études mis en vigueur dans ces établissements, et père d'une éducatrice distinguée, Mlle Jacques, qui est elle-même directrice de l'école normale d'institutrices de Santiago del Estero. Pour le dire en passant, Jacques avait offert, vers 1862, à un des premiers éducateurs de France, celui qui devait être un jour le directeur général de l'enseignement primaire, à M. F. Buisson, un emploi de professeur dans un collège de la République Argentine; la proposition ne fut pas acceptée, et ce fut un bonheur, car là-bas l'éminent administrateur

n'aurait pu accomplir la tâche immense qu'il a, ici, menée à bonne fin avec autant de persévérance que de patriotisme dans l'intérêt de tous les peuples qui sauront s'en inspirer.

Les États-Unis de l'Amérique du Nord nous ont aussi envoyé dès 1870 des professeurs et surtout des institutrices qui nous ont apporté les excellentes méthodes et les procédés pratiques d'enseignement intuitif usités dans ce pays. Il n'y a guère d'école normale argentine à la tête de laquelle on ne trouve une maîtresse de l'Amérique du Nord, et il y en a encore moins qui ne possèdent l'excellent matériel scolaire des États-Unis, en y comprenant, par exemple, le pupitre à une seule place, qui est de règle dans ce pays-là et qui commence à l'être chez nous.

Qu'on n'aille pas croire pour cela que tous nos progrès proviennent exclusivement de France et des États-Unis. Une contrée essentiellement cosmopolite comme la République Argentine doit forcément subir l'influence, bonne ou mauvaise, de tous ceux qui contribuent à la former. En matière d'éducation, c'est heureusement la première qui l'emporte, car les hommes distingués venus du dehors, auxquels nous devons plus particulièrement nos progrès, ont été en général des réformateurs qui se sont trouvés repoussés de leur pays au moment où ils s'y faisaient les apôtres des idées nouvelles.

La République Argentine, comme tant d'autres républiques de l'Amérique latine, a tiré un immense avantage de cette circonstance spéciale, grâce à laquelle les proscrits de la monarchie et de l'Église, en Europe, ont été chez elle les propagateurs les plus fervents de l'idée démocratique et libérale. L'Allemagne, l'Angleterre, la Belgique, la Suisse, l'Italie, l'Espagne elle-même, nous ont fourni, en matière scolaire, un contingent des plus précieux, et continuent à le fournir encore. Peyret, qui est Français, Torres, qui est Espagnol, et Fitz-Simon, qui est Anglais, sont des exemples vivants de ce que je dis.

Mais, je persiste à le dire, c'est à la France et aux États-Unis que nous devons, non seulement nos institutions politiques et sociales, mais encore la part la plus importante de nos progrès scolaires, comme le prouve encore ce fait que les noms des pédagogues les plus distingués de ces deux pays sont aussi connus chez nous que dans leur propre patrie.

Le grand dictionnaire pédagogique de Buisson se trouve dans toutes nos bibliothèques scolaires ; nous étudions la science de l'éducation dans les livres de Compayré, de Marion, de Jules Simon, Gréard, Rousselot, etc., auteurs français, et dans ceux de Wickersham, Johonnot, Baldwin, etc., auteurs américains; et il n'y a pas une vérité éducationnelle reconnue dans ces deux pays qui n'éveille, en général, un écho sympathique sur la terre argentine.

Un peuple qui a d'aussi bons mentors est destiné, on peut l'affirmer, à conquérir sur le terrain de l'éducation des gloires plus grandes et plus durables que celles qu'il a pu acquérir sur les champs de bataille en luttant pour son indépendance et pour sa liberté.

J.-B. ZUBIAUR,

Inspecteur des Collèges nationaux et des Écoles normales (République Argentine).

LES JOURNAUX D'ECOLIERS

La mode est aux journaux. Qui n'a sa presse? Tous les partis politiques, toutes les sciences, toutes les industries, tous les commerces, tous les jeux, tous les intérêts, mécanique, transports, sucres, blés, farines, etc., tout a son journal.

Pourquoi les écoliers n'auraient-ils pas le leur? Ne pas confondre le journal des écoliers avec les journaux d'école. La *Revue pédagogique* est un journal d'école, et il y en a bien d'autres, de tout nom et de tout format. Il y a aussi, et depuis longtemps, des journaux où les enfants peuvent trouver leur compte, où ils peuvent s'amuser à lire mainte page; quelques-uns paraissent même en majeure partie écrits pour eux. Mais ils ont un grave inconvénient pour l'écolier : c'est qu'ils pèsent trop lourd à sa bourse. Il ne peut se les procurer lui-même, pour lui-même, avec son propre petit argent et pour son usage tout personnel. Le *Magasin pittoresque*, le *Magasin d'éducation*, le *Journal de la Jeunesse*, le *Saint-Nicolas* sont de charmantes et intéressantes publications; mais elles ne peuvent être acquises que par la famille, ou données en étrennes à quelques enfants fortunés.

La grande masse des écoliers s'en passe. Et pourtant ils voient acheter par les parents le journal à un sou, ils voient dans les vitrines des publications illustrées à très bon marché, qui seraient à la portée de leur bourse, mais qui ne sont malheureusement pas faites pour eux. Combien, dans nos grandes villes, n'y a-t-il pas d'écoliers qui cèdent à l'appât des images, de la curiosité, du bas prix, et qui, faute de mieux, se procurent ces publications, dangereuses pour les imaginations enfantines, quand elles ne sont pas dépravantes.

Il ne pouvait se faire qu'on ne songeât à combler cette lacune. Je connais deux publications allemandes à bon marché : *Kinderlaube* et *Deutsche Jugend (la Tonnelle des enfants* et *la Jeunesse allemande)*, qui paraissent chaque mois, à 7 fr. 50 et à 6 fr. l'abonnement annuel. Ce sont de jolis cahiers, ornés de gravures

bien faites et amusantes, et qui contiennent d'intéressants récits; mais un mois, c'est bien long pour des impatiences et des curiosités d'enfants.

Les Anglais, gens pratiques, l'ont compris. Il paraît à Londres deux journaux d'écoliers, l'un pour les garçons, l'autre pour les fillettes : *The Boy's own Paper* et *The Girl's own Paper*, le « propre journal du garçon », le « journal particulier de la jeune fille », 56, Paternoster Row. Ceux-ci paraissent toutes les semaines et coûtent un penny, c'est-à-dire dix centimes. Il est bien, bien pauvre, l'écolier qui ne peut pas économiser dans sa semaine le penny nécessaire à son journal du dimanche. C'est le journal feuilleton, le roman d'aventures, de voyages, ou d'événements de la vie de collège. Il y a des péripéties : « la suite au prochain numéro ». L'attention est tenue en suspens, on veut voir cette suite. Des jeux, des énigmes, des descriptions, des images nombreuses et attrayantes, quelquefois de fort belles chromolithographies, des poésies, une « correspondance » active, font certainement de ces publications le propre et précieux journal auquel l'enfant s'attache. Elles ont dix ans de date, et paraissent en pleine prospérité.

Il y a bien eu quelques essais en France, des *Enfants*, des *Amis des enfants*, le *Rayon de soleil*, etc. Ou ils ont disparu, faute de vente. ou ils n'ont pas su franchir un cercle très étroit et acquérir la popularité ou même la notoriété.

En voici qui paraissent en voie de succès.

Mon Journal est un recueil mensuel publié par la librairie Hachette pour les enfants de cinq à dix ans. Le numéro, qui paraît le 15 de chaque mois, coûte 15 centimes; les douze numéros par an forment un abonnement de 1 fr. 80. Il est bien difficile d'écrire pour des enfants de cinq à dix ans, et je ne sais si l'on peut réellement y parvenir. Leur parler est plus facile, car il y a dans la voix, dans le ton, dans les yeux, dans les gestes mille moyens d'action; on voit si l'on est compris, on se répète, on descend d'un cran. La plume a des nécessités et des convenances qui ne s'assouplissent pas à ces toutes petites intelligences. On en est quitte pour être lu avec plaisir par des enfants un peu plus grands que ceux à qui l'on s'adresse. Il faut dire que les images de *Mon Journal* sont si gaies, si récréatives, si parlantes, faites avec tant

LES INSTITUTEURS ALLEMANDS

AU SERVICE MILITAIRE

Nous avons mentionné, dans le Courrier de l'Extérieur de notre précédent numéro (p. 188), le discours prononcé au Reichstag le 13 janvier par M. Eugène Richter, au sujet des mauvais traitements auxquels les instituteurs allemands sont en butte pendant la durée de leur service militaire. Nous reproduisons aujourd'hui, d'après le compte-rendu sténographique officiel, le texte complet du discours de M. Richter, ainsi que le débat auquel il a donné lieu au sein du Reichstag.

M. *le député* RICHTER. — Messieurs, dans ma carrière parlementaire, je n'ai apporté que très rarement à cette tribune des plaintes sur les mauvais traitements infligés aux soldats, parce que les réclamations de cet ordre qui nous parviennent n'ont dans la règle qu'un caractère individuel. Mais cette fois j'ai à vous présenter des réclamations ayant un caractère général et qui sont appuyées sur de nombreux témoignages. Il s'agit de la manière dont ont été traités les instituteurs primaires pendant la durée de leur service de six semaines qui a eu lieu en septembre et en octobre derniers.

Messieurs, j'ai entre les mains dix-neuf lettres d'instituteurs, dont les uns ont été personnellement victimes de traitements répréhensibles, et dont les autres ont assisté comme témoins à des scènes où leurs camarades, membres du personnel enseignant, ont été maltraités. Les plaintes ne proviennent pas d'une seule localité, mais de onze localités différentes, où les instituteurs se trouvaient appelés sous les drapeaux pour faire leur service : ces localités sont Königsberg, Gumbinnen, Dantzig, Graudenz, Stralsund, Kottbus, Breslau, Erfurt, Hambourg, Celle et Trèves; elles sont, comme vous le voyez, réparties sur toute l'étendue du pays. Je ne pourrai naturellement vous donner que des extraits sommaires du contenu de ces lettres.

A mon grand regret, les plaintes sont presque toutes dirigées contre des officiers, contre des seconds et des premiers lieutenants; et ce n'est qu'en seconde ligne qu'on y voit figurer aussi des sous-officiers et des sergents.

Les plaintes sont de diverse nature. Tout d'abord, on se plaint des expressions employées par les supérieurs à l'adresse des hommes qu'ils sont chargés d'instruire. Il ne s'agit pas de ce qu'on appelle couramment le « sel de caserne », de certaines épithètes ou plaisanteries d'un goût plus ou moins relevé, dont on peut, jusqu'à un

certain point, comprendre et excuser l'emploi sur la place d'exercices; non, il s'agit d'expressions qui, à mes yeux, sont aussi avilissantes pour celui qui s'en sert que pour celui à qui elles sont adressées. Ce sont des comparaisons empruntées à toutes les catégories du règne animal (Hilarité à droite), des épithètes telles que *bœuf*, *buse*, *cochon*, *sale chien*, *double brute*, *butor*, etc. (1). Viennent ensuite des épithètes d'une autre nature, comme *rustre*, *gueux*, *charogne*, *coquin*, *gredin*, *gibier de Satan*, *mufle*, etc. (2). Enfin il y a toute une série d'expressions d'un caractère si obscène qu'il serait impossible de les rapporter dans une conversation particulière, à plus forte raison de les répéter à cette tribune.

Mais on ne s'en est pas toujours tenu à ces épithètes outrageantes. On me rapporte de Breslau qu'un officier faisant fonction de chef de compagnie a dit, en s'adressant à un instituteur: « Si je ne tenais pas tant à mon épée, je casserais la tête à ce rustre »; et en prononçant ces paroles, il brandissait son arme sur la tête de celui qu'il menaçait ainsi.

Il y a eu des voies de fait positives. A Königsberg, l'instituteur Kittel a reçu du lieutenant Braune deux soufflets. A Trèves, le premier lieutenant Mejer a donné à l'instituteur Dinkant deux soufflets si violents que celui-ci a été obligé de garder la chambre pendant plusieurs jours à la suite de cet acte de brutalité. Le même lieutenant a également souffleté les instituteurs Pierre Schäfer, Schlitt, Hoffmann, Feld. Le lieutenant Omais a frappé de sa badine l'instituteur Spaniol pendant une leçon de théorie.

On mentionne encore d'autres voies de fait, mais les indications ne sont pas assez précises pour que je puisse les apporter ici.

Les personnes dont il s'agit, messieurs, sont tantôt des instituteurs stagiaires, âgés de vingt-trois à vingt-quatre ans, tantôt des instituteurs titulaires, âgés en moyenne de vingt-sept ans environ.

De toutes les lettres que j'ai reçues, il ressort que ce qui a le plus excité l'indignation, ce sont les injures adressées aux instituteurs à raison même de leur profession, les injures qui ne visaient pas l'individu, mais qui outrageaient le corps tout entier des instituteurs, telles que les expressions que voici: « imbécile de maître d'école, maudit maître d'école de village, âne du b-a-ba, plutôt cent sauvages d'Afrique qu'un maître d'école ». Une phrase qui revient fréquemment est celle-ci: « Les maîtres d'école sont les plus bêtes. » A Celle, le premier lieutenant, s'adressant à tous les instituteurs, les a appelés « quarante-deux maîtres d'école détraqués, plus idiots que le dernier des rustres ». (Hilarité.) A Erfurt, un officier déclare que

(1) Nous n'avons pu donner que des équivalents, et non une traduction littérale. Dans la langue originale, les épithètes employées sont : *Ochsen*, *Schafsköpfe*, *Schweine*, *Schweinehunde*, *dummes Biest*, *blödsinniges Schaf*, *u. s. w.*

(2) En allemand : *Lümmel*, *Halunke*, *ruppiges Luder*, *Schuft*, *Rüpel verfluchter*, *Satansbraten*, *dickschnäuziger Faulpelz*.

les maîtres d'école sont une race d'ignares et de fainéants, que c'est là leur trait distinctif.

D'autres allusions particulièrement injurieuses à la profession d'instituteur me sont rapportées. A Hambourg, par exemple, un premier lieutenant dit qu'il irait chercher un bâton, pour traiter les instituteurs comme de petits garçons. A Kottbus, un sergent infligea à un instituteur qui avait fait une fausse conversion une punition consistant à écrire un certain nombre de fois cette phrase: *Nous sommes tous des ânes.* (Vive hilarité). Il ajouta qu'il saurait bien le corriger, comme un enfant mal élevé, de sa présomption d'instituteur. Mais dans la règle, messieurs, les mauvais traitements et les outrages ne venaient pas des subordonnés; ils venaient des officiers eux-mêmes. Dans plusieurs lettres, on affirme même que ce sont précisément les officiers qui ont excité leurs subordonnés à traiter les instituteurs de cette façon. Ainsi, à Stralsund, un premier lieutenant a dit aux sous-officiers : « Les instituteurs primaires sont une race récalcitrante ; tenez-leur la bride haute et faites-leur la vie dure : il faut qu'ils suent du sang ». Dans une localité de la Prusse occidentale, un officier a mis en garde les sous-officiers contre les instituteurs comme contre des « êtres dangereux ». En Silésie, le lieutenant Liebe a dit à un fourrier: « Tapez-moi sur ces chiens, jusqu'à ce qu'ils crèvent! » (Hilarité). En comparaison d'un pareil langage, on peut qualifier de simple plaisanterie les paroles d'un officier qui, à Erfurt, déclarait que les instituteurs ne méritent pas d'être comptés au nombre des hommes. (Hilarité). On dirait, à entendre tout cela, que de jeunes officiers, qui peut-être n'ont pas quitté eux-mêmes les bancs de l'école depuis bien longtemps, ont voulu décharger sur de malheureuses recrues toutes les colères qu'ils ont pu amasser dans leur carrière de collégiens contre des maîtres par lesquels ils estiment sans doute avoir été autrefois injustement traités.

Des appréciations très particulières sur la profession d'instituteur se font jour dans ces manifestations d'opinion. Un lieutenant, en Silésie, s'est exprimé en ces termes : « Parce que ces blancs-becs obtiennent un poste à vingt-trois ans, ils se croient quelque chose! » Le premier lieutenant Kadelbach, à Kottbus, a dit ces paroles : « Les instituteurs sont la peste du pays ; ce sont eux qui répandent les idées révolutionnaires dans le peuple ». (Hilarité). Il les appelait : « cette misérable clique d'instituteurs ».

Toutes ces expressions, messieurs, ont été employées sur la place d'exercices devant les instituteurs, et parfois aussi devant le public. Ainsi on rapporte une scène faite par le lieutenant Nickse à Kottbus, scène qui a eu lieu sur la place d'exercices, en présence du public. auquel se trouvaient mêlés des écoliers. Je dois ajouter que les instituteurs se plaignent, dans plusieurs circonstances, qu'il y eût, parmi leurs camarades, des réservistes résidant dans la même localité qu'eux, et que les outrages qu'ils ont eu à subir leur aient été de la sorte

infligés sous les yeux d'habitants de l'endroit où ils exercent leurs fonctions d'enseignement. On rapporte, par exemple, la scène suivante : Un instituteur avait obtenu deux jours de congé pour un examen ; à son retour, il fait une faute à l'exercice, il se trompe sur l'exécution d'un commandement. Le lieutenant crie : « Bataillon, halte ! Quelle est votre profession? » Le soldat répond : « Instituteur. » Il y avait là du public et des écoliers qui regardaient; le lieutenant reprend : « Parlez plus haut, que tout le monde entende. » Le soldat est forcé de répéter à voix haute : « Instituteur ! » Le lieutenant dit alors : « Tenez, regardez-moi ce cochon-là, c'est un instituteur qui a passé hier son second examen ; mais ne croyez pas qu'il en sache plus que vous ; il est tout aussi bête et plus bête que vous ! »

Voilà, messieurs, un choix de ce que contiennent les lettres que j'ai reçues, lettres qui sont au nombre de dix-neuf, comme je l'ai dit, venant de onze endroits différents. Quelques journaux ont, de leur côté, entretenu leurs lecteurs des mauvais traitements infligés aux instituteurs pendant le service militaire. Mais ce que je viens de vous raconter n'est emprunté à aucun journal; je l'ai puisé uniquement dans ces lettres. Je vais maintenant vous faire part de quelques-uns des renseignements donnés par la presse sur le même sujet.

Dans la *Pädagogische Zeitung* on raconte qu'à Altenburg le lieutenant G. — le journal ne donne que les initiales — a souffleté l'instituteur O. de Sch. Le *Gothaisches Tageblatt* rapporte qu'un sous-officier a ordonné à vingt-quatre hommes d'administrer chacun cinq coups de canne à un instituteur dont il avait trouvé les chaussures mal nettoyées. Dans le même article, il est dit que la mort de l'instituteur Reuss de Cobourg est probablement due aux punitions qui lui ont été infligées pendant son service militaire. La presse bavaroise — dans ce domaine la Bavière ne semble pas avoir de législation exceptionnelle — contient aussi les plaintes les plus vives sur les mauvais traitements dont les instituteurs ont été les objets pendant la dernière période d'exercices, particulièrement à Bamberg.

Je crois, messieurs, que ces actes sont également dégradants pour ceux qui en ont été les victimes, et pour ceux qui s'en sont rendus coupables. Ils ne sont pas le fait d'officiers supérieurs, je le constate expressément; les plaintes sont toutes dirigées contre des seconds ou des premiers lieutenants; je dois même ajouter que plusieurs lettres contiennent cette remarque, qu'à l'occasion de l'inspection finale le colonel, l'officier supérieur, a exprimé sa satisfaction au sujet de la tenue des instituteurs et de leur instruction militaire. Mais je dois adresser à ces officiers supérieurs le reproche de ne pas se préoccuper suffisamment des agissements des officiers subalternes. Lorsque de telles façons de procéder se généralisent à ce point, il est impossible qu'il n'en vienne rien à leurs oreilles; je dirai plus : si les instituteurs sont traités de la sorte, on est porté à croire que d'autres soldats encore subissent des traitements répréhensibles. Il est vrai que ceux-

là ont moins de facilité à mettre par écrit le récit des torts de leurs supérieurs et à en poursuivre le redressement.

Je regrette de m'être vu obligé de livrer des faits semblables à la publicité. J'espère qu'outre les satisfactions qui seront données pour les cas particuliers, il viendra d'en haut une injonction générale, plus formelle que jusqu'à présent, d'avoir à changer de procédés, en sorte que je n'aurai pas à revenir à la charge dans une session ultérieure. (Applaudissements à gauche.)

M. VON VERDY DU VERNOIS, *ministre de la guerre.* — Messieurs, lorsque dans le cours d'une instruction militaire des abus se produisent, ou que, ainsi qu'il vient d'être allégué, une profession tout entière se trouve en butte à des traitements injurieux, mon opinion est qu'il faut regarder les choses en face; aussi n'hésité-je pas un instant à dire que ce sont là des faits des plus affligeants, et qu'il faut appliquer toute son énergie à en empêcher le retour *(Très bien!)*. En ce qui concerne les actes qui vous ont été signalés, je dois dire que nous aussi, — bien qu'un ensemble de faits tels que celui que vous venez d'entendre n'ait pas été porté à notre connaissance, — nous avons été saisis de plaintes du même genre, venues de trois côtés différents. L'une de ces plaintes, dirigée contre deux officiers, a reçu satisfaction par la punition des coupables. Pour les autres, l'enquête n'est pas encore terminée. Mais je dois vous faire observer, messieurs, qu'il nous est beaucoup plus difficile d'intervenir, lorsque les faits sont livrés à la publicité après un certain nombre de mois, tandis que justement les intéressés dont il est ici question seraient mieux que personne en état de faire immédiatement leurs réclamations par la voie réglementaire. *(Très bien!)* En effet, messieurs, je demande à l'instituteur de défendre la dignité de sa fonction, et de ne pas venir après coup, quand les choses sont passées, chercher des moyens détournés de se faire rendre justice. Nos lois lui garantissent son droit. Il est assuré de trouver justice auprès de nous, qu'il ne craigne pas de se montrer. *(Très bien!)* Dans les quelques cas dont je vous ai parlé, nous avons infligé des punitions aux officiers. Il n'y a pas de témoins pour les observer, il s'agissait d'expressions générales, et nous n'avions que le témoignage porté par les officiers eux-mêmes sur leurs propres actes. Mais, messieurs, cette affaire est une épée à deux tranchants, je dois vous le déclarer tout franchement. Nous en sommes très sérieusement préoccupés, et je vous ai dit en commençant ce que je pense à cet égard, ce que nous pensons tous. Mais quand on étudie la question à fond, on se trouve en présence de faits particuliers, de faits qui, pour nous du moins, sont de nature à donner beaucoup à réfléchir. Messieurs les instituteurs jouissent d'un privilège qui contrarie au plus haut point les dispositions de notre service obligatoire pour tous. On doit attendre d'eux qu'ils reconnaissent cette faveur en redoublant d'ardeur et de zèle; et tout au contraire, messieurs, nous avons à constater des cas si nombreux de mauvais vouloir, des

cas si nombreux où cette catégorie de réservistes instruits se montre inférieure, au point de vue militaire, aux réservistes qui appartiennent aux classes populaires, que nous sommes conduits à nous demander très sérieusement si une faveur semblable doit encore être maintenue à l'avenir *(Très bien !* à droite. *Ah! ah!* à gauche). Une preuve qu'ils n'ont pas une instruction militaire suffisante, je la trouve déjà dans leur façon de réclamer lorsqu'ils croient avoir à se plaindre.

M. *le député* RICHTER. — Messieurs, M. le ministre de la guerre recommande aux instituteurs d'avoir recours à la réclamation adressée au supérieur hiérarchique. C'est là en effet le procédé qui paraît le plus correct. Mais dans une des lettres que j'ai reçues, après le récit du fait, je lis ce qui suit : « Les sous-officiers m'ont conseillé de ne pas porter plainte, bien qu'ils reconnussent que j'ai été victime d'une injustice, parce que cela ne ferait que rendre ma situation plus mauvaise; et mes camarades, les autres instituteurs, me conseillèrent aussi, dans leur propre intérêt, de m'abstenir de porter plainte. » Il est possible que dans un cas donné le plaignant obtienne justice; mais il reste placé sous le pouvoir discrétionnaire de ses supérieurs, de telle sorte que ceux à qui on a une fois donné tort contre lui ont toute latitude de se venger de la façon la plus cruelle en profitant de circonstances où l'intéressé n'a pas la possibilité de se faire rendre justice. En cet état de choses, c'est beaucoup exiger du courage d'un instituteur, placé sous la dépendance non seulement de l'autorité militaire, mais de l'autorité civile, que de l'astreindre à recourir, seul et sans appui, à la voie réglementaire de la réclamation faite au supérieur. Je dois ajouter que la façon dont M. le ministre de la guerre a traité la question en terminant n'est pas précisément faite pour encourager à se plaindre; car si aux plaintes générales dont nous nous sommes fait l'organe on répond en déclarant qu'il y a lieu d'augmenter la durée du service militaire des instituteurs, cela revient à menacer tout le personnel enseignant de lui imposer une charge nouvelle, au moment où il se plaint des injustices commises à l'égard de quelques-uns de ses membres. Les instituteurs jouissent effectivement d'une faveur, mais cette faveur n'a pas été inscrite dans la loi dans l'intérêt des instituteurs, mais dans l'intérêt général, afin d'attirer un plus grand nombre de candidats vers la carrière de l'enseignement, étant donné qu'à l'heure qu'il est le nombre des candidats est encore si loin de répondre aux besoins. C'est pour cette raison que le législateur a jugé à propos d'accorder aux instituteurs des avantages au point de vue militaire. S'il y avait lieu de changer les conditions actuelles du service militaire des instituteurs, ce serait une question à examiner en elle-même, et nous verrions quelle résolution devrait être prise à ce sujet. Mais le fait que l'instituteur ne doit que six semaines de service ne peut en aucune façon être invoqué comme excuse pour justifier des traitements qui sont absolument indignes de l'armée prussienne.

M. *le major-général* von Xylander, *plénipotentiaire pour la Bavière au Conseil fédéral.* — M. le député Richter a mentionné un cas de mauvais traitements envers des instituteurs à Bamberg. Ce cas n'a pas fait l'objet d'un débat à la Chambre bavaroise; mais il y a été question d'un autre cas qui s'est produit à Landau. Et précisément, en réponse à ce que vient de dire l'honorable député, je désire donner lecture d'une phrase de la réplique faite par le ministre de la guerre du royaume de Bavière dans la séance du 19 novembre 1889. Il a dit: « D'ailleurs une plainte a été faite par les instituteurs à Landau, et cet excès de pouvoir a été l'objet d'une répression tant par la voie disciplinaire que par la voie judiciaire. » Il est constaté par là qu'une plainte, quand elle est fondée, est accueillie, et que satisfaction est donnée à l'intéressé.

M. *le député* Richter. — Messieurs, une simple remarque à propos de l'observation faite par M. le plénipotentiaire pour la Bavière. Ce que j'ai dit ne s'appliquait pas à la Bavière; j'ai seulement ajouté en terminant que, d'après les journaux bavarois, des cas du même genre s'étaient présentés dans ce pays. Je ne savais pas que dans la Chambre bavaroise on s'en fût occupé; la chose m'avait échappé. Mais cela prouve que là aussi on a jugé nécessaire de saisir le Parlement de la question.

Je dois relever à ce propos un fait à l'honneur de la Bavière: c'est que des abus de ce genre y ont été l'objet d'une répression judiciaire. J'ai sous les yeux un extrait de journal, où je lis que le tribunal militaire de Würzburg a condamné récemment un sous-officier à dix jours d'arrêts. Ce sous-officier faisait faire l'exercice à des instituteurs. Comme ceux-ci s'y prenaient gauchement, le sous-officier dit: « Ces deux-là, qui se croient des gens instruits, sont plus bêtes que le dernier des paysans. » Puis il interpella un instituteur en l'appelant *squelette*, et le prit par l'oreille en le tirant à droite et à gauche. A la la suite de ces faits, qui ressemblent beaucoup à ceux que j'ai rapportés tout à l'heure, — j'ai eu même à raconter des choses bien plus fortes, — ce sous-officier a été condamné à dix jours d'arrêts. S'il existait en Prusse une procédure publique en matière militaire, pour la répression de semblables abus, on se déciderait plus facilement à porter plainte; et les condamnations prononcées publiquement à la suite d'un débat où les faits sont juridiquement établis produiraient bien plus d'effet que des peines disciplinaires infligées après une enquête secrète, et qui ne viennent à la connaissance que d'un petit nombre de personnes.

M. *le député* Rickert. — Moi aussi, messieurs, j'exprime ici le vœu que nous imitions l'exemple donné par la Bavière. Le Reichstag a déjà à plusieurs reprises, et à une grande majorité, émis des votes dans ce sens.

Je n'insisterai pas davantage sur la question des voies de fait. Tout ce débat, messieurs, ne produit une impression agréable sur aucun parti, non plus que sur MM. les représentants de l'administration

militaire. Nous sommes heureux que M. le ministre de la guerre ait exprimé clairement et formellement sa désapprobation d'actes de ce genre, et nous pouvons avoir confiance qu'il emploiera tous les moyens en son pouvoir pour mettre un terme à des abus qui doivent lui être au moins aussi douloureux et aussi désagréables qu'à nous.

M. *le député* Kulemann. — Messieurs, j'ai demandé la parole sur la question soulevée par M. le député Richter, parce que dans mon pays ces mêmes plaintes se sont produites et ont donné lieu à une décision officielle de notre consistoire, qui est l'autorité supérieure de surveillance pour les instituteurs. Le consistoire, prenant en considération la fréquence de ces plaintes, a cru devoir déclarer que la meilleure marche à suivre serait que les instituteurs s'adressassent à lui, afin d'obtenir satisfaction par son intermédiaire. Je crois que c'est réellement la voie qui mérite la préférence. La voie de l'interpellation parlementaire, à laquelle a eu recours M. le député Richter, est certainement justifiée; mais ce n'est à coup sûr qu'un moyen extrême, dont il ne faut se servir qu'après avoir épuisé tous les autres.

J'accorde d'ailleurs parfaitement à M. le député Richter que la réclamation adressée aux supérieurs, recommandée par M. le ministre de la guerre, a contre elle de très sérieuses objections, fondées sur la nature même des choses. Je suis bien éloigné, messieurs, de vouloir faire à l'autorité militaire un reproche à ce sujet. Il est possible que la stricte discipline qui, dans les choses militaires, est une nécessité, ne s'accorde pas complètement avec des garanties du droit aussi étendues que celles auxquelles nous sommes habitués dans la vie civile. Mais, quelle qu'en soit la cause, le fait existe, et on ne peut pas le méconnaître. Je crois que M. Richter avait raison lors qu'il a déclaré que la réclamation auprès des supérieurs pouvait avoir un résultat satisfaisant dans tel ou tel cas particulier, mais qu'elle aggravait pour l'avenir la position du plaignant à un tel point que celui-ci devait hésiter à y avoir recours. Je ne veux adresser à ce sujet aucun reproche à personne, je l'ai déjà dit; je sais qu'il y a là des choses qui ne pourraient être évitées; mais je dois constater l'existence du fait.

La voie parlementaire et la voie de la réclamation adressée aux supérieurs présentant les inconvénients que j'ai mentionnés, je me permettrai de recommander aux instituteurs la marche indiquée par le consistoire du duché de Brunswick : elle consiste à s'adresser, immédiatement après l'achèvement du service militaire, à l'autorité scolaire, et à remettre entre ses mains toutes les pièces nécessaires; celle-ci pourra alors intervenir, elle le fera avec plus d'efficacité que ne le pourrait un simple particulier, et elle obtiendra justice.

Je crois, messieurs, qu'à un autre point de vue encore la manière dont M. le ministre de la guerre a traité la question peut appeler quelques observations; je veux parler de la déclaration qu'il a faite en terminant au sujet de la durée du service militaire des institu-

teurs. Il y aura peut-être lieu d'examiner la question s'il est à propos d'augmenter la durée du service actuel de six semaines, et par conséquent de diminuer le privilège des instituteurs; mais mon avis est qu'il n'est pas désirable que cette question soit posée à l'occasion de plaintes comme celles qui font l'objet de cette discussion. Quelque éloignée en effet que la chose ait pu être de la pensée de M. le ministre de la guerre, la réponse de M. le député Richter a fait voir que la partie du public qui lit nos débats pourrait recevoir cette impression, que ce sont précisément ces plaintes qui ont fait mettre en avant l'idée de modifier pour l'avenir dans un sens moins favorable la durée du service militaire des instituteurs.

Il est une autre question dont je voudrais parler encore. Les plaintes qui ont été faites concernent un objet de si grande importance, elles signalent des abus malheureusement si généralement répandus, que, pour y porter un remède efficace, la déclaration que M. le ministre de la guerre a eu la bonté de faire dans cette assemblée ne me semble pas suffisante, et que je désirerais voir employer un moyen plus énergique. Les faits constatés sont de nature à faire l'objet d'une ordonnance spéciale, qui aurait pour but de recommander à qui de droit une attitude et des procédés plus corrects, et j'espère que M. le ministre de la guerre voudra bien examiner s'il ne lui est pas possible d'exprimer, à l'égard de ces faits, un blâme plus sévère que ne le comporte une simple déclaration faite au Reichstag.

Personne, messieurs, je le crois, ne pourra méconnaître que le présent débat touche à des intérêts de la plus haute importance pour notre vie nationale. Les instituteurs sont un élément si considérable dans notre vie populaire et dans l'éducation de notre jeunesse, à l'égard de laquelle ils remplissent une mission analogue à celle de l'armée, que nous avons lieu de nous préoccuper très sérieusement de prévenir des actes qui sont préjudiciables, non seulement à des individus isolés, mais à toute la profession, comme c'est le cas lorsqu'il s'agit d'outrages adressés à des instituteurs en leur qualité d'instituteurs. Lorsqu'un jeune homme de bonne éducation, comme l'est un instituteur, est appelé à l'armée, et s'y voit soumis à un traitement qui, par la nature des choses, est plus rude que celui auquel on croit avoir droit dans la vie civile, il est inévitable qu'il trouve sa situation excessivement pénible et que son goût pour la vie militaire en reçoive une forte atteinte. Mais cet inconvénient, qui malheureusement est inévitable, s'accroît dans des proportions tout à fait extraordinaires lorsqu'ont lieu des actes tels que ceux que nous avons entendu raconter; et nous devons exprimer de la façon la plus pressante le vœu que les sympathies qui unissent notre peuple à son armée ne soient pas amoindries par des abus auxquels il sera facile, avec de la bonne volonté, de porter remède.

M. VON VERDY DU VERNOIS, *ministre de la guerre*. — Messieurs, des discussions antérieures sur ce triste sujet vous ont fait connaître de

quelle façon les abus de ce genre sont réprimés chez nous; vous savez qu'outre la voie judiciaire il existe encore chez nous une autre procédure : à certaines dates fixes, toutes les plaintes qui se sont produites dans les corps d'armée sont réunies et portées à la connaissance de Sa Majesté l'empereur; le ministère de la guerre est chargé de s'en occuper, et après un soigneux examen et beaucoup de lettres écrites pour obtenir les éclaircissements désirables, tous les dossiers sont placés sous les yeux de Sa Majesté. En présence du désir qui a été exprimé ici, qu'il soit donné à la chose encore plus d'importance que jusqu'à présent, je crois pouvoir dire qu'on s'en est déjà préoccupé en très haut lieu. *(Très bien!)*

M. *le député* von Unruhe-Bomst. — Messieurs, dans le discours de M. le député Kulemann, comme dans celui de M. le député Richter, je crois avoir remarqué cette erreur que les instituteurs auraient encore à cette heure à faire un service militaire de six semaines. Mais ce n'est plus aujourd'hui le cas. Les dispositions des nouvelles lois militaires ont changé sur ce point l'état des choses. Or il faut remarquer que les plaintes relatives à des mauvais traitements dont des instituteurs auraient été l'objet — je ne prétends pas qu'il s'en ne produise plus, et que celles que M. Richter a apportées ne soient pas d'une date récente — il faut remarquer, dis-je, que ces plaintes datent pour la plupart d'une époque où les instituteurs étaient appelés à faire leur service de six semaines à un moment de l'année qui correspondait à leurs vacances, c'est-à-dire en été, et où les sous-officiers qui doivent les instruire, ainsi que les officiers, se voyaient de leur côté retenus au service par ce motif dans un moment où sans cela ils eussent pu se trouver en congé ou du moins où ils eussent eu moins à faire.

Ce privilège des instituteurs, et le fait que les sous-officiers n'avaient devant eux que des réservistes appartenant à une profession particulière, a peut-être été la cause qu'ici et là des mauvais traitements se sont produits. Mais d'après la nouvelle législation les instituteurs doivent faire leur service en même temps que les autres réservistes; ils ne reçoivent donc plus, comme autrefois, l'instruction militaire pendant une durée de six semaines: la première année ils ont maintenant à faire, comme tous les autres réservistes, un service de dix semaines; l'année suivante, un service de six semaines, et ensuite quatre semaines seulement. En outre, ils sont maintenant appelés au service en septembre et en octobre, c'est-à-dire dans un temps qui n'est pas celui de leurs vacances, et pendant leur service ils sont remplacés dans leurs fonctions par des suppléants. Ils ne font donc plus leur service à part, ils ne sont plus instruits isolément, ils sont mêlés aux autres réservistes; et ainsi a disparu une des causes qui pouvaient provoquer les traitements dont ils se plaignaient.

Je suis fermement persuadé, messieurs, que lorsque cette nouvelle organisation militaire, qui ne fonctionnait en 1889 que pour la seconde

fois, qui est donc encore toute nouvelle, se sera définitivement implantée dans l'armée, les plaintes dont il est question disparaîtront. Naturellement, des cas isolés pourront toujours se produire, je n'en disconviens pas; personne ne niera qu'il pourra se trouver parmi les sous-officiers, et peut-être parmi les officiers, des gens qui commettront des abus. Mais pour y rémédier la procédure de la plainte par la voie hiérarchique est toujours ouverte. Je puis assurer — j'en ai la preuve par un cas qui s'est produit dans mon entourage immédiat — que toutes les fois qu'une plainte a été faite par la voie hiérarchique, sur le champ et selon les règles, et que le bien fondé de cette plainte a été reconnu, l'autorité militaire a sévi — et je puis ajouter : souvent très sévèrement — contre les coupables, et que pleine satisfaction a été donnée à celui qui avait été offensé ou maltraité. *(Très bien!)*

M. *le député* RICHTER. — Pour éviter que les paroles de l'honorable préopinant ne soient inexactement interprétées, je dois faire expressément remarquer que tout ce que j'ai dit se rapporte aux derniers exercices militaires, qui ont eu lieu dans l'automne de 1889, et que déjà dans l'automne de 1888 les instituteurs avaient été appelés en même temps que les autres réservistes. Le fait que malgré cela les instituteurs, comme classe, ont été spécialement en butte à des outrages et à des mauvais traitements, démontre que leur réunion avec des réservistes appartenant à d'autres professions n'a pas été de nature à empêcher ces abus, qui au contraire s'en sont trouvés aggravés dans leurs conséquences. Car les expressions blessantes que j'ai rapportées n'ont pas été employées en présence des seuls instituteurs, mais devant une compagnie où se trouvaient des personnes de différentes professions, et, comme je l'ai déjà dit, des personnes habitant la même localité que l'instituteur, des personnes d'une éducation inférieure. Il est évident que lorsque en présence de ces réservistes on vient affirmer que les instituteurs sont plus bêtes que le dernier des rustres, ces expressions blessent plus vivement et font plus de mal que lorsqu'elles sont employées devant les instituteurs seuls.

J'ajoute encore que les exercices militaires auxquels se rapportent les faits que j'ai cités étaient les uns des exercices de six semaines, les autres des exercices de dix semaines. Lorsque c'étaient des exercices de six semaines, cela provenait tantôt de ce que les nouvelles dispositions de la loi n'avaient pas encore pu être appliquées à tous les instituteurs, tantôt de ce qu'il s'agissait du second exercice, qui d'après la loi de 1888 a une durée de six semaines. Les intituteurs qui sont appelés à ce second exercice sont âgés en moyenne de vingt-sept ans, ce sont déjà des instituteurs titulaires. Lorsqu'ils sont l'objet de semblables traitements, les plaintes sont bien plus justifiées encore que de la part de plus jeunes gens; car il s'agit là de personnes qui ont droit à la considération, de personnes qui, quoique à un autre titre que les militaires, sont également au service du roi.

———

A PROPOS DE LA SIMPLIFICATION
DE L'ORTHOGRAPHE

[L'article qu'on va lire avait été écrit il y a quelques mois par M. B. Lafforgue, bibliothécaire-adjoint du Musée pédagogique; il parut alors dans les colonnes d'un journal politique parisien. Nous avons pensé que la *Revue pédagogique* devait recueillir et conserver cette étude, à titre d'hommage rendu à la mémoire d'un travailleur modeste et consciencieux. — *La Rédaction.*]

Une question qui, depuis quelque temps, préoccupe vivement les instituteurs et à laquelle s'intéressent bon nombre de professeurs et de savants philologues, c'est celle de la *réforme* ou de la *simplification de l'orthographe*. L'*Alliance française* l'a mise à l'ordre du jour du congrès qu'elle doit tenir à Paris du 5 au 7 août prochain (1). M. Arsène Darmesteter, dont la science déplore la perte récente, a fait paraître, quelques mois avant sa mort, plusieurs écrits très remarquables dans lesquels il a démontré historiquement et grammaticalement la nécessité et la possibilité d'une simplification rationnelle de notre orthographe. M. Louis Havet, l'éminent professeur du Collège de France, s'est, dans un article publié récemment par le *Journal des Débats*, prononcé tout aussi catégoriquement en faveur de cette réforme. Les suffrages de MM. Michel Bréal, Paul Meyer et Gaston Paris lui sont également acquis. Voilà pour les savants qui font autorité en la matière.

Parmi les écrivains qui la préconisent avec ardeur, je me contenterai de nommer M. Francisque Sarcey, qui a déjà rompu maintes lances pour cette cause. M. Sarcey a dit, avec raison, qu'on ne changera jamais l'orthographe si l'Académie ne le permet. Il aurait pu ajouter que l'Académie, *quam penes arbitrium est et jus et norma scribendi*, et qui dans toutes les éditions de son dictionnaire a introduit de nouvelles et utiles modifications, n'autorisera jamais que des réformes logiques n'altérant pas trop la physionomie latine de la langue.

L'étude du latin, qu'on ne saurait perdre de vue en traitant

(1) Ces lignes ont été écrites en juillet 1889.

cette question, et celle du français lui même, exigent impérieusement qu'on ne fasse pas disparaître sans nécessité la ressemblance orthographique des deux idiomes. La propagation de notre langue dans les pays néo-latins nous fait également un devoir de conserver avec soin les traits évidents de la parenté qui existe entre le français, l'espagnol, l'italien et le portugais. L'étude de ces trois langues par nous-mêmes nous y oblige encore.

Mais les besoins de l'enseignement, ceux surtout de l'enseignement primaire, de l'enseignement secondaire spécial et de l'enseignement secondaire des jeunes filles, de même que l'intérêt de la diffusion de notre langue dans nos colonies et à l'étranger, réclament non moins impérieusement que notre orthographe subisse toutes les simplifications compatibles avec l'origine de la langue et avec la conservation de notre belle littérature.

Ce n'est pas aujourd'hui seulement que les écrivains et les savants se sont sérieusement occupés de réformer l'orthographe de la langue française. Après les abus étymologiques de la Renaissance, et depuis Louis Meigret jusqu'à Firmin Didot, bien des écrits ont été publiés sur cette question. Mais ces écrits ont presque tous péché par l'exagération des réformes proposées. Aussi le ridicule en a-t-il fait justice, et c'est ce qui arrivera infailliblement à tous les projets de réforme qui heurteront trop violemment les usages reçus, et ne tiendront pas compte des origines de la langue.

Pour qu'une réforme soit acceptable, il faut se contenter de simplifier notre orthographe de telle façon qu'une personne instruite soit en état d'écrire *currente calamo* sans être obligée de consulter son dictionnaire pour savoir, par exemple, si *cantonal* s'écrit comme *cantonnier*, *honneur* comme *honorer*, *bonhomme* comme *bonhomie*, je *jette* comme j'*achète*, j'*appelle* comme je *gèle*, etc., etc.

Il suffirait pour cela de débarrasser certains mots des lettres parasites qui s'y sont subrepticement introduites, de supprimer quelques lettres muettes, et de figurer par une seule lettre quelques sons simples actuellement figurés par deux consonnes. Ainsi pourquoi deux *n* à *honneur*, à *rationnel?* Ne serait-il pas bien plus logique d'écrire étymologiquement *honeur*, *rationel?* Et

serait-ce faire un grand sacrifice étymologique que d'écrire *coléra*, *colone*, *conaître*, *chanjer*, *chanjons*, *épous*, *home*, *arquéolojie*, *filosofe*, *réteur*, *téorie*, *stile*, au lieu de *choléra*, *colonne*, *connaître*, *changer*, *changeons*, *époux*, *homme*, *archéologie*, *philosophe*, *rhéteur*, *théorie*, *style*?

C'est ainsi que les Espagnols et les Italiens écrivent les mêmes mots. Dira-t-on que les études étymologiques en seraient plus difficiles? Le contraire, sauf pour le changement de *th* en *t* et de *y* en *i*, n'est-il pas plutôt vrai?

Certes, je suis très partisan de l'étymologie, mais de l'étymologie qui a sa raison d'être. Ainsi, je n'écrirais pas *fame* pour *femme*, comme le voudraient les adeptes de l'orthographe phonétique, pas plus que je n'écrirais jamais *doit* pour *doigt*, *vint* pour *vingt*. Il ne faut pas être un grand philologue pour comprendre les motifs de ma réserve.

J'ai dit plus haut que le plus grand obstacle à l'acceptation des réformes orthographiques proposées à diverses époques était venu du défaut de mesure de ces réformes. L'insuccès de ces tentatives ne paraît pas cependant avoir découragé les plus zélés réformateurs de nos jours. Ces messieurs, parmi lesquels je me plais d'ailleurs à reconnaître des hommes d'un grand savoir philologique, voudraient que l'on écrivît comme l'on prononce. Mais M. Arsène Darmesteter, après Bossuet et bien d'autres, a péremptoirement démontré qu'une orthographe phonétique est un rêve impossible.

« La prononciation, dit-il, change de région à région, de ville à ville; dans la même localité, de gens à gens, de sexe à sexe; chez le même individu, avec l'âge, l'humeur du moment.

» .... Adapter nos habitudes orthographiques à une représentation plus logique des sons de la langue, c'est tout ce qu'on peut demander : c'est le seul but qu'on se puisse proposer. Mais pour arriver à cette fin, quelle voie suivre? Et doit-on imposer à ses habitudes une violence salutaire qui les rapproche brusquement de l'idéal désiré? Ce serait une grosse erreur, l'erreur de tous les réformateurs qui, du seizième siècle à nos jours, ont voulu toucher à l'orthographe, l'erreur qui a condamné leurs tentatives à un ridicule avortement. »

Après des paroles aussi autorisées, il serait bien oiseux de

songer encore à écrire comme l'on prononce. Tout ce qu'on peut faire, c'est, à l'exemple des Espagnols et des Italiens, de bannir de notre orthographe les anomalies et les bizarreries que l'ignorance et l'anarchie grammaticale des premiers temps de la formation de la langue et surtout l'engouement étymologique du XVIe siècle y ont introduites.

Mais après toutes les simplifications logiquement possibles, notre orthographe n'en sera pas moins encore plus difficile que celles des autres langues néo-latines. Cependant les imperfections qui lui resteront font trop intimement partie de l'essence de la langue pour qu'il soit possible de les faire disparaître sans porter un grave préjudice à notre littérature. Elles proviennent des lois phonétiques qui ont présidé au passage des mots du latin au français, des modifications de sons que nos pères, contrairement aux populations méridionales, ont fait subir aux voyelles latines, et de l'insuffisance des caractères de l'alphabet latin pour représenter tous les sons qui nous ont été légués par les diverses races dont s'est formée la France actuelle. Il faut donc nécessairement prendre notre parti d'une orthographe qui ne sera jamais un idéal de simplicité.

En coordonnant les travaux de M. Arsène Darmesteter et de M. Louis Havet, on voit que les réformes qui paraîtraient les plus raisonnables et auraient le plus de chances d'être agréées par l'Académie seraient celles ci-après indiquées :

1° Supprimer toutes les consonnes doubles muettes : homme, *home*, honneur, *honeur*, donner, *doner*, j'appelle, j'*apèle*, je jette, je *jète*, abattoir, *abatoir*, etc.

2° Former sans redoubler la consonne le féminin des adjectifs et des substantifs en *el*, *ol*, *ien*, *an*, *on*, *et*, *ot* : bel, *bèle*, fol, *fole*, ancien, *anciène*, paysan, *paysane*, bon, *bone*, muet, *muète*, sot, *sote*.

3° Écrire tous les verbes en *eler*, *eter* sans redoubler les consonnes *l*, *t* : je *renouvèle*, je *cachète*.

4° Substituer *c* à *ch* dur devant *a*, *o*, *l*, *n*, *r* : archaïsme, *arcaïsme*, choléra, *coléra*, chlorate, *clorate*, technique, *tecnique*, chronique, *cronique*.

5° Substituer *qu* à *ch* dur devant *e*, *i* : orchestre, *orquestre*, malachite, *malaquite*. (*Qu* parait préférable à *k* pour les mots

grecs, le *k* devant être réservé pour les mots d'origine germanique.)

6° Substituer *eu* à *œu* : bœuf, *beuf*, nœud, *neud*, œil, *euil*, sœur, *seur*, vœu, *veu*, etc.

7° Substituer *f* à *ph* : philosophe, *filosofe*.

8° Substituer le *j* au *g* dans tous les mots où celui-ci a le son doux : changer, *chanjer*, changeons, *chanjons*, vengeance, *venjance*.

9° Supprimer l'*h* après *r* et *t* : rhéteur, *réteur*, théorie, *téorie*.

10° Substituer *s* à *x* :

a) Dans la formation du pluriel des adjectifs et des substantifs : égal, *égaus*, chou, *chous*, cheval, *chevaus*;

b) Dans la terminaison des adjectifs : heureux, *heureus*, deux, *deus*.

11° Substituer *i* à *y* dans tous les mots d'origine grecque : système, *sistème*, rythme, *ritme*.

12° Supprimer complètement l'accent circonflexe et lui substituer l'accent grave sur l'*e* ouvert et dans les mots où il sert à distinguer un sens d'un autre : même, *mème*; mûr (à distinguer de « mur »), *mùr*; âge, *age*; âme, *ame*.

13° Supprimer le trait d'union partout, sauf à la fin des lignes, et réunir les mots qui forment réellement des substantifs composés : chou-fleur, *choufleur*, des *choufleurs*.

14° Mettre le tréma sur l'*u* dans *cigüe*, *contigüe*, etc.

15° Conserver l'orthographe actuelle des mots homonymes : *cane*, *canne*; *conte*, *comte*, *compte*; *doit*, *doigt*; *dessein*, *dessin*; *faim*, *fin*; *satire*, *satyre*; *sain*, *sein*, *seing*, *cinq*, *saint*, *ceint*; *vint*, *vingt*, etc.

Si l'Académie le voulait bien, on pourrait encore faire une réforme d'une grande importance étymologique et orthographique. Elle consisterait à substituer *in* à *ein* dans *ceindre*, de *cingere*, *peindre*, de *pingere*, *teindre*, de *tingere*, etc., et leurs dérivés. Mais alors, pour être logique, il faudrait écrire :

Frèn	au lieu de	*frein*
Plèn	—	*plein*
Sin	—	*sein*
Sing	—	*seing*
Vène	—	*veine*
Vincre	—	*vaincre*.

Certainement l'étymologie et l'orthographe seraient d'accord ici pour demander cette dernière réforme, mais il est bien à craindre que dame routine, avec laquelle il faut toujours compter, ne nous conserve une orthographe qui, comme on l'a si bien dit, *est, après l'anglaise, la plus incohérente et la plus compliquée des orthographes modernes.*

***

Après la réforme orthographique, pourquoi ne ferions-nous pas aussi une réforme grammaticale, mais une toute petite réforme que je formulerais en deux lignes, et qui cependant ferait pousser un immense soupir de soulagement à des millions de Français et d'étrangers qui voudraient bien écrire correctement la langue française et ne peuvent y parvenir par suite des subtilités de notre grammaire. Et comment y parviendraient-ils, lorsque nos académiciens eux-mêmes, qui cependant ont la réputation d'être assez ferrés sur ces questions, n'y parviennent pas toujours? Qui n'a perdu des semaines et des mois à étudier les règles de l'accord du terrible *participe passé?* Et qui oserait, malgré ses longues études, se flatter de le faire toujours accorder selon les règles et les exceptions qui le régissent?

Les Grecs et les Latins ne connurent pas ce cauchemar; les Allemands et les Anglais ne s'en doutent que s'ils étudient notre langue; les Italiens en prennent à leur aise : ils consultent leur oreille amie de la musique et s'en tiennent à sa réponse. Les Espagnols, pour couper court à toutes les difficultés, ont formulé les deux règles suivantes :

Le participe passé conjugué avec l'auxiliaire avoir *est toujours invariable.*

Le participe passé conjugué avec l'auxiliaire être *s'accorde toujours avec le sujet du verbe.*

Eh bien! j'ai lu récemment dans un savant livre que le hasard m'a fait tomber sous la main (*Histoire des participes français*, par Amédée Mercier, agrégé de grammaire et des lettres) que, dans l'ancien français, l'usage général était conforme aux règles que je viens de citer. Ce furent surtout les poètes qui, pour les besoins de la rime, firent varier, un peu arbitrairement, le participe conjugué avec l'auxiliaire *avoir*. Pourquoi ne reviendrions

nous pas à l'ancien usage? Ne serait-ce pas faire preuve de bon sens que de s'épargner la peine d'étudier des règles et des exceptions que les plus heureuses mémoires ne retiennent que très difficilement et que les meilleurs écrivains enfreignent tous les jours à leur insu?

Mais tout dépend des décisions de l'Académie française. C'est son dictionnaire qui fait autorité dans les examens. Toute innovation grammaticale ou orthographique doit être sanctionnée par elle pour être admise dans nos écoles. J'ai déjà dit à sa louange que chaque édition de son dictionnaire a été l'occasion de nouveaux, quoique bien timides, progrès orthographiques.

Les développements pris dans ces derniers temps par l'enseignement primaire à ses divers degrés exigent qu'il soit fait aujourd'hui une réforme hardie et définitive.

L'apprentissage de l'orthographe actuelle demande un travail, plutôt machinal qu'intellectuel, de plusieurs années. Les maîtres de la jeunesse déplorent la perte d'un temps qu'eux et leurs élèves pourraient employer bien plus utilement. L'Académie entendra-t-elle leurs plaintes? Nous savons qu'une pétition doit lui être présentée sous peu, et nous espérons que l'accueil qu'elle lui fera sera de nature à faciliter les études à des millions de jeunes Français, et à faire aimer de plus en plus notre langue aux étrangers, en la débarrassant des broussailles qui en rendent inutilement l'étude trop pénible.

B. LAFFORGUE.

LES CHINOISERIES DE LA DICTÉE

La dictée suivante, intitulée *Courses d'Epsom*, a été donnée dans une école de Paris aux élèves du cours supérieur. Elle a été qualifiée par un écrivain de facétie et de mauvaise plaisanterie. Le jugement n'est pas trop sévère. Voyez vous-même, cher lecteur :

Courses d'Epsom.

Ces courses d'Epsom, *handicaps* ou *steeple-chases*, durent presque toute une semaine. Mais le jour des jours est celui où l'on court le *Derby*. Tous les intérêts, toute l'attraction du public anglais sont absorbés par le *turf*. Le Parlement même suspend ses séances. Dans les *clubs*, dans les *tavernes*, en omnibus, en *wagon*, un seul sujet de conversation : qui emportera le prix?

Le jour arrive enfin, et l'immense plaine se remplit : *tramways*, *railways*, *breaks*, *cabs*, *tilburys* y déversent une foule agitée. *Sportsmen*, *dandys*, graves *lords*, jeunes *gentlemen*, nobles *ladies*, *misses* en robe courte et *babies* à la mamelle.

Les *grooms* en livrée, les *jockeys* à la casaque multicolore y coudoient l'ouvrier ou le pasteur en longue redingote; les *pick-pockets* travaillent effrontément à côté des *policemen* affairés.

La course est lancée; le *turf* palpite. Les spectateurs du *stand* sont debout; les curieux grimpent sur des chaises, des échelles, des marchepieds. Mille *hurrahs* saluent le vainqueur.

Puis la scène change. *Rosbifs*, pâtés, *poudings* sortent des paniers et des coffres. L'*ale* et le *porter* coulent à flots...

Dans un concours d'expéditionnaires à la Préfecture de la Seine, qui a eu lieu l'année dernière, les candidats ont eu à faire une dictée extraite de Buffon, dont le titre était : *Le Cygne*. Quand nous disons extraite de Buffon, nous nous servons d'une expression qui n'est pas exacte; c'était du Buffon accommodé de telle façon que le texte classique était devenu méconnaissable. L'auteur de la falsification, le trouvant trop facile, sans doute, s'était ingénié à y semer toutes sortes de difficultés et de bizarreries orthographiques. Nous plaçons en regard les deux textes, afin qu'on puisse facilement comparer ;

Le Cygne.

TEXTE DE L'EXAMEN

Les anciens, dont l'imagination s'est toujours *complu* (?) au sein de poétiques chimères, s'étaient *imaginé* que le cygne, non compris une foule d'agréments que lui avait prodigués la nature, était doué d'une ravissante voix. On doit attribuer une erreur si étrange *au peu* d'attention qu'avaient *donné* les anciens aux phénomènes naturels, tant leur esprit, essentiellement impressionnable, était prêt à accueillir des *ouï-dire* même absurdes, pourvu qu'il s'y trouvât mêlé du merveilleux.

Bien plus, c'était surtout à l'heure de leur mort que les cygnes déployaient leur puissance musicale. On les avait *entendus* chanter à ce moment suprême un air sublime, on les avait *vus* tomber *expirants* au milieu d'une roulade. Aucune fable ne s'était répandue, ne s'était accréditée plus que celle-là; elle s'était emparée de tous les esprits. Les poètes, les orateurs, les philosophes même l'avaient adoptée d'enthousiasme, comme une vérité trop agréable pour qu'on la révoquât en doute; et nous-mêmes, quoique nous nous ayons *ri* bien souvent des mythes de l'antiquité, nous emploierons toujours, en parlant du dernier essor, des derniers élans d'un beau génie *près* de s'éteindre, cette expression touchante et presque consacrée: « C'est le chant du cygne. »

TEXTE DE BUFFON

Les anciens ne s'étaient pas contentés de faire du cygne un chantre merveilleux : seul entre tous les êtres qui frémissent à l'aspect de leur destruction, il chantait encore au moment de son agonie et préludait par des sons harmonieux à son dernier soupir. C'était, disaient-ils, près d'expirer, et faisant à la vie un adieu triste et tendre, que le cygne rendait ces accents si doux et si touchants, et qui, pareils à un léger et douloureux murmure, d'une voix basse, plaintive et lugubre, formaient son chant funèbre : on entendait ce chant lorsqu'au lever de l'aurore les vents et les flots étaient calmes: on avait même vu des cygnes expirant en musique et chantant leurs hymnes funéraires. Nulle fiction en histoire naturelle, nulle fable chez les anciens n'a été plus célébrée, plus répétée, plus accréditée; elle s'était emparée de l'imagination vive et sensible des Grecs : poètes, orateurs, philosophes même l'ont adoptée comme une vérité trop agréable pour vouloir en douter. Il faut bien leur pardonner leurs fables; elles étaient aimables et touchantes, elles valaient bien de tristes, d'arides vérités: c'étaient de doux emblèmes pour les âmes sensibles. Les cygnes, sans doute, ne chantent point leur mort : mais toujours, en parlant du dernier essor et des derniers élans d'un beau génie prêt à s'éteindre, on rappellera avec sentiment cette expression touchante : « C'est le chant du cygne! »

Cette mutilation des textes classiques n'est pas un fait isolé; elle se pratique régulièrement en vue des examens d'admission à certaines carrières administratives. En voici un autre exemple bien plus extraordinaire que le précédent. En 1887, il a été donné au concours du surnumérariat des Postes et Télégraphes une contrefaçon du passage connu de Prévost-Paradol sur *Paris*. L'auteur de cet acte criminel est plus consommé dans son art que celui qui a écorché le *Cygne* de Buffon. Il mérite le premier prix. Voici le passage apocryphe rapproché du texte vrai :

Paris.

TEXTE DE L'ÉPREUVE

Paris fait mes plus *chères* délices, non seulement pour tout ce qu'il *enserre*, mais encore pour lui-même. Ses avenues plantées d'arbres et bordées d'élégantes constructions, ses *squares* embellis par des tapis verdoyants et égayés par les joyeux ébats des enfants, son Jardin des Plantes, offrant avec ses chalets, ses *huttes* et ses petites *cahutes*, l'aspect d'un pittoresque paysage de la Suisse, ses *carrefours* mouvementés, ses monuments si nombreux et si variés, ses musées pleins de *chefs-d'œuvre*, ses *bazars* populaires, son fleuve et ses quais, ses bruits, ses silences même, tout me récrée, me ravit.

Quiconque a un peu voyagé peut me comprendre, car Paris, c'est la ville par excellence.

Il y a des capitales qui ne sont que de gros villages qu'on traverse, sans que rien attire les regards : il en est d'autres qui ressemblent à de véritables labyrinthes, au milieu desquels on ne trouve aucun point de *repère* pouvant servir d'orientation ; d'autres encore sont d'immenses nécro-

TEXTE DE PRÉVOST-PARADOL

Je l'aime passionnément, non seulement pour tout ce qu'il contient, mais pour lui-même. J'aime ses rues, ses places, ses jardins, son fleuve, ses aspects variés de jour et de nuit, ses bruits et ses silences.

Quiconque a un peu voyagé me peut comprendre si je lui dis que c'est une ville bien faite. Les villes ont leurs proportions comme les créatures humaines ; elles peuvent être disgracieuses ou charmantes, et comme les femmes avoir une vilaine taille ou une belle tournure. Il y a des capitales qui ne sont que de gros villages; il en est d'autres qui sont des labyrinthes, ou d'immenses nécropoles, ou de vastes fabriques; mais aucune ne semble, comme Paris, avoir été créée et mise au monde pour être le vrai théâtre de la pensée et des passions.

Tout grand qu'il est, il n'a rien d'accablant par son étendue; il est harmonieux dans toutes ses parties, agréable à parcourir, aisé à reconnaître, commode sans uniformité, infiniment varié sans bizarrerie, riche en points de vue

poles d'une tranquillité mortelle, ou bien de vastes fabriques vomissant jour et nuit des torrents de fumée dont l'atmosphère est inondée, et où les *échos résonnent* sans cesse du bruit des marteaux, et des lourds *chariots* de l'industrie ; aucune ne me semble, comme Paris, avoir été créée pour être le vrai théâtre de la pensée et des passions ; nombre de visiteurs étrangers se sont *plu* de même à le proclamer.

L'étendue de Paris, *quelle qu'elle soit*, n'a rien d'accablant, rien de *fatigant* : la plupart de ses rues, ouvertes sur un sol bien consolidé et de *plain-pied*, sont d'un accès facile; on les parcourt agréablement, non pourtant sans qu'on *coure* le danger des véhicules qui les sillonnent.

En voiture, le voyageur ne ressent aucun *cahot* désagréable, grâce au bon entretien des voies *carrossables*. Ceux que Paris a *vus* naître, qu'il a *vus* grandir ne sauraient, *quoi qu'ils* fassent, le quitter sans regrets : chacun de ses coins et de ses recoins leur dit quelque chose. Où pourraient-ils passer sans avoir aux lèvres le mot du fabuliste : « J'étais là, telle chose m'advint. » Oui, Paris sera mes *chères* amours toujours.

de toute sorte et propre à tous les états de l'âme, admirablement adapté, enfin, à la race ingénieuse, sensible et légère qui l'habite. On parle souvent de l'attachement du montagnard pour sa maison, du paysan pour sa chaumière; mais qu'est-ce que tout cela à côté de la chaîne invincible qui attache à Paris les plus malheureux de ses enfants? J'entends par là ceux qui y sont nés et qui sont venus l'habiter de bonne heure, en un mot ceux auxquels chacune de ses rues, chacun de ses coins, chacun de ses pavés disent quelque chose. Ne contient-t-il pas toute notre histoire? N'est-ce pas comme une grande maison dont nous aurions habité toutes les chambres, et dans laquelle, à chaque pas, nous retrouvons un souvenir? Où pouvons-nous passer sans avoir aux lèvres le mot du fabuliste : « J'étais là, telle chose m'advint? » Nulle trace ne subsiste de notre ancien passage; cette vaste mer où chaque flot pousse l'autre a recouvert et effacé notre empreinte; mais, sous cette nouvelle surface de joies et de douleurs aussi mobile, aussi éphémère que l'ancienne, nous évoquons notre propre histoire, nous nous voyons encore sourire, nous nous sentons encore pleurer.

PRÉVOST-PARADOL.

Les candidats aux carrières administratives n'ont-ils rien de mieux à faire, pour s'y préparer, que de consacrer le plus clair de leur temps d'étude à passer en revue toutes les chinoiseries de notre orthographe ? A quoi une pareille connaissance peut-elle contribuer à former un bon employé des postes, ou des contributions, ou bien un expéditionnaire à la Préfecture?

Il y a là un véritable abus que nous signalons aux autorités compétentes. Tant qu'il existera, les instituteurs qui ont dans leurs classes de futurs aspirants aux examens dont nous parlons ne devront pas négliger de rompre leurs élèves à toutes les subtilités grammaticales et orthographiques. Il est fort regrettable que. dans ces examens, le succès s'obtienne en partie au détriment de l'instruction de ceux qui ont à les subir.

(Extrait du *Bulletin mensuel de l'Association des anciens élèves de l'école normale du Nord*, n° de janvier 1890.)

LES COLONIES DE VACANCES

ET LE CONGRÈS DE ZURICH

Le compte-rendu des séances du Congrès international tenu à Zurich au mois d'août 1888 sur les colonies de vacances et l'hygiène scolaire, vient de paraître ces jours-ci seulement à la librairie Voss, de Hambourg. Ce retard, dû à des causes que nous ignorons, n'enlève rien à l'intérêt des rapports en langue allemande et langue française qui sont reproduits dans ce volume. Le Congrès de Zurich, dont nous avons parlé en son temps, réunissait un grand nombre d'hommes considérables de presque tous les pays d'Europe, qui se sont entretenus pendant trois longues séances des principaux moyens de fortifier et de relever la santé des enfants des écoles populaires, et particulièrement des colonies de vacances.

Ce sujet a été traité par les différents orateurs à tous les points de vue; ils se sont occupés successivement de la question médicale, de la question morale, de la question pratique, des voies et moyens, des meilleurs titres à choisir, des meilleures méthodes à suivre, des ressources à recueillir. A côté des colonies passagères, il y a les établissements durables, les *sanatoria*, hospices au bord de la mer, ou dans les lieux de bains, ou dans les montagnes. Deux médecins de Zurich, MM. Oscar Wyss et Kerez, ont lu de

remarquables rapports sur les résultats médicaux des colonies et des *sanatoria*, et sur les précautions nécessaires pour atteindre le plus sûrement le but. A signaler aussi un rapport d'un autre médecin de Zurich, M. le Dr Haab, sur l'hygiène de la vue.

Quelques rapports sont en français : ce sont ceux de MM. Steeg et le Dr Goubert pour la France, Mittendorf pour Genève, Macar pour la Belgique, Berl et De Cristoforis pour l'Italie, etc. Malheureusement les compositeurs allemands ont fait subir au texte français de véritables tortures, et il est quelquefois difficile d'avancer au milieu des amas de coquilles dont le chemin est jonché. On peut être Allemand et n'avoir pas la science universelle : un correcteur d'épreuves n'eût pas été superflu.

La brochure se termine par une nomenclature chronologique de tous les écrits publiés jusqu'à ce jour en toute langue sur les colonies de vacances, sur les *sanatoria*, et sur toutes les questions relatives à l'hygiène scolaire, alimentation, bains, jeux, jardins, asiles, etc. Cette bibliographie, qui paraît très complète, peut rendre de réels services à tous ceux que touche le sort de l'enfance pauvre et souffreteuse.

LA SUETTE MILIAIRE

ET LES MALADIES ÉPIDÉMIQUES DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES.

Il y a deux ans apparut dans le Poitou une épidémie de *suette miliaire* remarquable par le nombre véritablement colossal d'enfants atteints. C'est ainsi que dans le canton de Chauvigny 1100 enfants contractèrent la maladie, et plus de 100 dans chacun des cantons de Saint-Savin, de Civray et de Bellac. Plusieurs instituteurs furent également frappés.

Cette affection, bien que généralement peu connue du public, est cependant loin d'être rare dans notre pays. De 1712 à 1881, M. Colin en a noté 79 épidémies en France, dont beaucoup occupèrent à la fois plusieurs départements, quelquefois de grandes provinces tout entières; elle semble même presque endémique dans certaines régions.

Ses allures sont celles des fièvres éruptives. Nous voyons en effet qu'après une période d'invasion caractérisée par des sueurs d'une abondance telle, que la literie est véritablement inondée, et des phénomènes nerveux d'une intensité assez forte, il apparaît, sur toute la surface du corps, des petites vésicules contenant un liquide clair (miliaire), reposant elles-mêmes sur une éruption qui offre les apparences, tantôt de la rougeole, tantôt de la scarlatine. Comme dans ces fièvres, l'épiderme se détache et tombe pendant la convalescence, mais celle-ci offre une lenteur peu en rapport avec l'évolution rapide de la maladie, qui ne dépasse pas en général une semaine; c'est même là un des faits caractéristiques de cette singulière affection.

La suette miliaire est une maladie assez grave : la mortalité varie entre 2 et 33 0/0, l'issue fatale survient après deux ou trois jours, quelquefois même après quelques heures. Fait curieux, la suette semble d'autant plus à redouter que celui qui en est atteint est plus vigoureux. Il existe par contre une forme dite « *ambulatoire* », où les signes et particulièrement l'éruption et les sueurs caractéristiques se produisent d'une façon si discrète que l'individu atteint ne s'alite même pas et peut ainsi répandre partout la maladie sans s'en douter. Chez les enfants qui, dans certaines épidémies, sont, comme nous l'avons vu plus haut, presque universellement frappés, la suette est en général assez bénigne, aussi sont-ils fréquemment les propagateurs de la maladie.

La suette miliaire, M. Brouardel l'a nettement démontré dans son rapport au Conseil d'hygiène, auquel nous empruntons la plupart de ces détails, est une maladie éminemment contagieuse. Ce caractère a été d'autant plus facilement reconnu dans la dernière épidémie du

Poitou que celle-ci, comme du reste presque toutes les épidémies de suette miliaire, a été une maladie des campagnes et que, chaque fois qu'un nouveau foyer s'est produit, on a pu facilement en trouver l'origine dans l'arrivée d'un habitant d'un des villages contaminés. L'agent de propagation reste, il est vrai, encore inconnu. Il n'y a guère lieu de s'étonner de ce fait quand on se souvient qu'encore aujourd'hui on est loin de savoir exactement comment la contagion s'effectue pour une maladie aussi répandue que les oreillons, et qu'une commission de l'Académie de médecine est actuellement chargée de déterminer à quelle période la rougeole elle-même est plus particulièrement contagieuse.

Que la maladie pour se répandre ait besoin de certaines conditions spéciales, comme par exemple de l'existence antérieure de pluies torrentielles ayant transformé une région en un semi-marécage, ou qu'elle affecte une préférence marquée pour certaines saisons comme le printemps, il n'y a rien là que nous n'observions journellement sous forme de causes prédisposantes des autres affections contagieuses. Nous retrouvons ici simplement, comme à l'origine de la plupart des maladies, la question de l'opportunité morbide du milieu et de l'individu. Il semble donc rationnel de prendre à l'égard de la suette miliaire au point de vue de l'isolement des enfants malades et de la désinfection des hardes qui ont pu être en contact avec eux, les précautions déjà en usage contre les autres affections épidémiques de l'enfance.

L'hygiène prophylactique des maladies contagieuses a une place encore bien étroite dans les règlements de l'administration de l'instruction publique où elle a pris pied du reste depuis fort peu d'années. On peut dire qu'ici encore, c'est au gouvernement républicain que sont dues la plupart des réformes. En effet, à part quelques articles de règlement concernant la variole et la création des conseils d'hygiène auprès des recteurs par M. Duruy, tout ce qui a été fait dans le domaine de l'hygiène scolaire est dû à l'initiative de M. Jules Ferry et de ses successeurs.

La première circulaire indiquant d'une façon précise le moment où les enfants atteints des principales maladies contagieuses (varicelle, variole, scarlatine, rougeole, oreillons, diphtérie et coqueluche) doivent être tenus éloignés de leurs camarades, a été signée par M. Duvaux le 25 septembre 1882, et les modifications apportées à ces prescriptions quant à la durée de l'isolement datent d'une circulaire de M. Faye du 1er mars 1888.

Ces utiles instructions, prises en conformité des conclusions d rapports votés à l'Académie de médecine, ne s'adressent malheureusement qu'aux directeurs d'établissements à internes, lycées, collèges, écoles normales (ces dernières ont même été omises dans la circulaire la plus récente); l'immense personnel des écoles primaires reste sans aucune réglementation à ce sujet. Tout est laissé à l'initiative des

instituteurs, qui, lors même qu'ils connaîtraient l'utilité d'une période d'isolement après les affections contagieuses et voudraient essayer de préserver leurs élèves, en excluant les convalescents revenant trop hâtivement à l'école, hésiteraient sans nul doute à combattre la résistance des parents désireux de se décharger au plus tôt sur les maîtres du soin de leurs enfants dès que ceux-ci ne sont plus alités. Il n'est pas même bien certain que quelques inspecteurs primaires, ne possédant pas d'instruction à cet égard, ne regarderaient pas une telle conduite comme un excès de zèle.

Quant à l'inspection médicale, elle est et sera longtemps nominale dans les campagnes et dans la majeure partie des villes. Nous ne parlerons pas des médecins des épidémies qui, outre qu'ils arrivent trop tard, ne peuvent raisonnablement s'occuper que des cas de contagion assez nombreux pour mériter le nom d'épidémie.

Mais, dira-t-on, pourquoi le médecin qui aura traité l'enfant ne se chargerait-il pas lui-même d'indiquer le danger que la présence prématurée de son malade dans l'école peut entraîner pour ses camarades? Outre que le médecin de famille n'a pas qualité pour donner autre chose qu'un conseil, il ne faut pas oublier que dans nombre de cas légers de suette miliaire, comme du reste de rougeole, d'oreillons, de scarlatine ou de varicelle, voire même de coqueluche, la mère aura seule donné des soins à l'enfant et aucun médecin n'aura été appelé. Or, nous ne saurions trop le répéter, les formes légères d'une affection contagieuse sont souvent les plus dangereuses au point de vue de la propagation d'une épidémie, puisque, tout en ne préservant nullement les personnes contagionnées d'une forme grave, elles n'appellent pas suffisamment l'attention pour permettre de prendre en temps utile les mesures prophylactiques. Tel est précisément le cas de l'épidémie de suette miliaire qui sévit en Poitou en 1887. Dans plusieurs villages l'affection paraissait si bénigne chez les enfants qui furent atteints les premiers, qu'on n'y attacha d'abord aucune importance; les médecins hésitaient même à donner à la maladie son véritable nom; puis les cas graves apparurent, et alors il était trop tard, de nombreux foyers de contagion s'étaient déjà formés.

Il importe donc d'agir énergiquement pour empêcher les écoles de continuer à être le point de départ de la majeure partie des épidémies, et pour cela il suffirait d'une réforme des plus simples : une petite affiche collée dans un coin de l'école porterait les instructions relatives aux périodes d'isolement pour chacune des maladies contagieuses, y compris la suette miliaire; le maître n'aurait plus qu'à se reporter à son registre d'appel pour apprécier si l'enfant convalescent se trouve en droit de reprendre place au milieu de ses camarades.

L'application de cette mesure serait d'autant plus facile que les périodes d'isolement fixées par l'Académie de médecine, dans sa séance du 24 janvier 1888, sont comptées à partir du début de la maladie, c'est-à-dire approximativement du jour de la première absence de

l'élève. Cette période est de quarante jours pour la variole, la scarlatine et la diphtérie, de vingt-cinq jours pour la varicelle, la rougeole et les oreillons.

En ce qui concerne les enfants atteints de la coqueluche, maladie dont la durée est extrêmement variable, la circulaire de M. Faye est moins précise : leur rentrée ne doit s'effectuer que trente jours après la disparition des quintes caractéristiques. L'instituteur ne pourra donc admettre les convalescents de cette affection qu'après avoir reçu un certificat du médecin inspecteur des écoles ou à son défaut du médecin traitant. (Il serait préférable, à certains points de vue, que le certificat fût délivré par ce dernier, tout signe de coqueluche ayant disparu souvent depuis longtemps à l'auscultation, alors que quelques quintes spéciales se produisent encore, quintes qu'il est assez facile de dissimuler à un médecin autre que celui de la famille.)

L'exception que je m'empresse de reconnaître en ce qui concerne la coqueluche ne peut infirmer l'utilité de ma proposition pour les autres maladies contagieuses de l'enfance.

Il suffit en effet d'examiner les tables de la mortalité pour apprécier l'importance de toutes les mesures prophylactiques contre les fièvres éruptives et la diphtérie. Nous voyons en effet dans le livre si intéressant du Dr Mireur que dans une seule ville, Marseille, dont la population est d'environ 360,000 habitants, il est mort en cinq ans (1882-1886) *1,424* enfants des deux fièvres éruptives (scarlatine, rougeole), *1,438* de la variole, et *1,957* de la diphtérie.

Il est donc indispensable de généraliser aux écoles primaires publiques les prescriptions édictées pour les établissements secondaires, et nous espérons voir accepter le mode de procéder très simple que nous proposons ici non seulement pour les maladies contagieuses dans l'enfance, mais même pour les affections plus rares, comme la la suette miliaire à l'occasion de laquelle nous écrivons cet article.

Dr GALTIER-BOISSIÈRE.

LE
PRÉTENDU RETOUR DE L'ÉTOILE DE BETHLÉEM

Il y a quelque temps, plusieurs journaux ont annoncé, plus ou moins sérieusement, à propos de la réapparition attendue d'une étoile temporaire, le retour de l'astre légendaire qui aurait jadis guidé les rois mages auprès du berceau du Christ. Nous avons prié un éminent astronome de l'Observatoire de Paris, M. Wolf, qui est membre du Conseil d'administration du Musée pédagogique, de vouloir bien, à ce propos, donner quelques explications aux lecteurs de la *Revue* concernant les étoiles temporaires et leurs apparitions, soit uniques, soit périodiques. Nous publions ci-après la lettre que M. Wolf nous a adressée en réponse à cette demande :

Paris, 13 février 1890.

Monsieur le directeur de la REVUE PÉDAGOGIQUE.

Ce n'est pas la première fois que les journaux annoncent, en toute naïveté, le retour de l'étoile de Bethléem. Déjà, il y a quelques années, l'Observatoire de Greenwich a dû publier une circulaire pour calmer l'émotion causée dans le public par une semblable annonce. Il s'agit encore aujourd'hui de la fameuse étoile temporaire de 1572, dite aussi étoile de Tycho-Brahé. Ce grand astronome nous a laissé une description très animée et très circonstanciée de l'apparition de cet astre, qui frappa d'étonnement les imaginations de ses contemporains déjà surexcitées par les querelles religieuses, et qui donna lieu à des discussions très vives sur son origine et sur la structure des cieux.

Elle brilla d'un très vif éclat dans la constellation de Cassiopée, du 11 novembre 1572 au mois de mai 1573, puis diminua progressivement pour s'éteindre au mois de mars de l'année suivante, après avoir passé par toutes les nuances du blanc éclatant, du jaune, du rouge et du blanc terne, comme doit le faire toute étoile qui se refroidit suivant les règles prescrites par les astronomes.

Sa position avait été bien déterminée par Tycho; on a pu rechercher si elle existe encore sous forme d'étoile télescopique, ou si elle a complètement disparu. D'Arrest, à Copenhague, a cru la retrouver dans une petite étoile de dixième ou onzième grandeur; mais Argelander, à Abo d'abord, puis à Bonn, n'a rien vu à la place calculée. Nous ne pouvons donc affirmer que l'apparition de l'étoile de Tycho ait été, comme celles des étoiles nouvelles de 1866 et de 1876, l'effet de la conflagration formidable, mais temporaire, d'une étoile déjà existante. C'est sans doute l'explication la plus probable; mais fût-elle admise, il ne s'en suivrait nullement que le même phénomène doive se reproduire périodiquement à des époques déterminées : les deux étoiles de 1866 et de 1876 ne répondent à aucune apparition antérieure. Il semble que l'éclat qu'elles ont jeté était la dernière lueur d'une lampe qui va mourir.

Cependant, d'anciennes chroniques signalent l'apparition d'une étoile au voisinage de Cassiopée, l'une vers l'année 1260 ou 1264, l'autre en 945. Bien que les positions de ces étoiles temporaires soient assez mal définies, et qu'on les place entre Cassiopée et Céphée, et non dans Cassiopée même comme celle de 1572, on a cru pouvoir, dès le temps de Tycho-Brahé, les rattacher les unes aux autres, en raison de l'égalité très approchée des intervalles qui séparent ces trois apparitions. Cette égalité est encore le seul motif que nous ayons de considérer l'étoile de Tycho comme périodique, et c'est uniquement sur cette base bien peu solide qu'on peut asseoir l'espérance de la voir réapparaître entre 1882 et 1892. Soyez donc assuré que, si nous surveillons la région de Cassiopée, nous ne faisons aucun préparatif spécial pour observer le retour de cette étoile à une époque déterminée, et que, si elle réapparaissait, nous en serions les premiers surpris.

Maintenant, si vous admettez pour durée de la période de 315 ans (et non pas 270 comme l'ont dit les journaux, ce qui mettrait en 1530 la dernière apparition), vous arrivez, en reculant à partir de 945, aux années 630, 315 et 0, c'est-à-dire à l'origine de l'ère chrétienne; et vous vérifiez l'opinion émise par Cardan et adoptée par Théodore de Bèze, que l'étoile de 1572, celle que nous allons revoir cette année, est l'Étoile de Bethléem! Malheureusement, elle a manqué à l'appel en 630, en 315, et

vers l'an premier de l'ère chrétienne les annales ne signalent non plus aucune apparition d'étoile. C'est qu'en effet, l'étoile miraculeuse qui guida les mages à l'étable de Bethléem n'était pas une étoile dans le sens que nous attachons à ce mot astronomique. Elle marchait devant les mages, nous dit le texte sacré, et « elle s'arrêta au-dessus de l'endroit où était l'enfant ». C'était donc un météore miraculeux, doué, comme nous dirions aujourd'hui, d'une parallaxe très forte, c'est-à-dire très proche de l'observateur; et il est impossible de la rattacher à aucune étoile du ciel.

Je ne sais si ces détails pourraient intéresser les lecteurs de la *Revue*. Je vous les livre comme monnaie courante dans la science : vous les trouverez tout au long dans l'*Astronomie* d'Arago et le *Cosmos* de Humboldt.

Veuillez agréer l'expression de mes sentiments bien dévoués.

C. Wolf.

CAUSERIE LITTÉRAIRE

Entre les deux remarquables volumes d'études littéraires publiés par M. Emile Faguet sur le XVIIe siècle et sur le XIXe siècle, il existait une lacune: le XVIIIe siècle — celui que Michelet appelait le grand siècle — était absent. C'est cette lacune que vient combler le nouveau volume de l'auteur: *Dix-huitième siècle, Études littéraires* (1).

Pas plus cette fois que dans ses ouvrages précédents, M. Faguet ne s'est proposé d'écrire proprement une histoire de la littérature. Il ne s'est pas appliqué à décrire le caractère d'un siècle, et à nous faire suivre son évolution, du point de départ au point d'arrivée, à nous montrer comment chaque écrivain, ou chaque penseur, était venu, à un moment donné, pour imprimer le mouvement, pour le suivre ou pour le modifier. Les études de M. Emile Faguet sont des études détachées, indépendantes les unes des autres, dont chacune forme un tout. Il aime à prendre un écrivain, à l'examiner en lui-même, et sous tous ses aspects, à l'analyser aussi complètement que possible. Ils sont tous cependant, ces écrivains, d'une même époque; ils ont, avec des tempéraments et des curiosités divers, travaillé à une œuvre commune, et ainsi l'unité qui manque en apparence à l'ouvrage s'y retrouve bien, à le suivre de plus près.

On sait depuis longtemps les qualités de M. Faguet; elles ont marqué sa place au premier rang parmi les jeunes maîtres de la critique. Toutes ces qualités se retrouvent dans son nouveau volume, et plus accentuées, plus fermes encore. Il a été droit aux grandes figures du XVIIIe siècle, à celles qui représentent le mieux sous leurs divers aspects son originalité et son génie, laissant de côté les personnages secondaires, les imitateurs et les disciples. Bayle, Fontenelle, Le Sage, Marivaux, Montesquieu, Voltaire, Diderot, Rousseau, Buffon, Mirabeau, André Chénier, tels sont les noms qui successivement défilent devant le lecteur. Ainsi les

(1) Lecène et Oudin, éditeurs.

grands sujets, les sujets redoutables, tant de fois abordés, loin de lui faire peur, l'attirent, et c'est corps à corps qu'il a pris chacun d'eux. On peut n'être pas toujours de son avis dans les jugements qu'il porte, mais ce qu'il faut reconnaître c'est qu'il n'a été au-dessous d'aucun de ses sujets. C'est d'une main vigoureuse, c'est avec un esprit qui, en tout, veut aller au fond, qu'il les a abordés.

On sent que M. Faguet a vécu dans l'intimité de tous les auteurs dont il parle, qu'il les a lus, non par fragments mais en leur entier et la plume à la main. Ce n'est point de cette conscience que je le loue. Mais ce dont je le louerai, c'est d'avoir résisté à la mode actuelle d'étaler à bon compte son érudition en multipliant les citations, les notes et les renvois. Il n'a cité que ce qui était essentiellement indispensable et caractéristique, laissant au lecteur le soin d'achever la démonstration si bon lui semble. Et ce dont je le louerai encore, c'est, après cette étude de détails minutieusement poursuivie, de l'avoir si bien dominée qu'il ne lui permet jamais d'usurper. Ce sont bien toujours les choses importantes, les choses essentielles qu'il met au premier rang, en pleine lumière. Il sait se servir de ses notes; il n'est point leur esclave.

Ainsi la critique de M. Faguet est toujours bien une critique personnelle en même temps qu'une critique vigoureuse. Il ne craint point de prendre le contre-pied des jugements portés par d'autres; un peu de paradoxe à l'occasion ne l'effraie pas, tant s'en faut; et même lorsqu'il répète ce que d'autres ont dit avant lui, il ne le répète ni pour les mêmes raisons, ni de la même façon que d'autres l'avaient dit. Tout ce qu'il écrit il l'a pensé par lui-même ou repensé, et c'est pour cela qu'il fait penser à son tour. S'il est parfois un peu trop métaphysicien, parfois aussi un peu subtil, c'est là la conséquence même de son désir de ne pas se payer de mots, de pénétrer au plus intime de l'auteur qu'il étudie. Son style est nerveux, substantiel, semé de traits vifs qui brillent soudain dans une contexture générale d'une logique serrée. La phrase, qui veut tout dire et ne laisser échapper aucune nuance, est souvent pleine à éclater; on n'en peut sauter une ligne sans risquer de perdre le fil; on y voudrait, çà et là, un peu plus d'aisance et de détente.

Quant à la méthode même adoptée par M. Faguet dans ses

portraits, je lui adresserai deux reproches généraux. Il prend chaque écrivain successivement à tel point de vue d'abord, puis à tel autre. Il le divise en une série de compartiments distincts. Ce procédé de dissection est commode pour l'étude, commode aussi pour l'exposition, mais il fait disparaître l'unité de l'individu, l'harmonie de l'ensemble, c'est-à-dire la vie même. On voit bien les différents organes, mais l'action réciproque et continue de ces organes, leur jeu harmonieux, que deviennent-ils?

Et cet inconvénient s'aggrave d'un second chez M. Faguet. Il donne à la biographie, à l'histoire de ses personnages infiniment peu de place dans ces études. Et, ainsi, dans chaque compartiment tracé par lui, il accumule tous les traits analogues pris aux diverses époques de la vie, aux œuvres datées d'époques différentes. Et tous ces détails, dont chacun est exact, arrivent ainsi réunis à faire un ensemble inexact à force d'être systématique. L'homme est un être essentiellement mobile, que la vie, les évènements où il est mêlé, les passions qu'il traverse, transforment et modifient sans cesse. Ne pas tenir compte de ces causes, négliger de les exposer et d'en indiquer les effets, c'est fausser la psychologie même. Je n'en citerai qu'un exemple. M. Faguet nous montre dans Voltaire un bourgeois gentilhomme; c'est même le trait qu'il tient à nous présenter le premier, et d'où il déduit bien d'autres traits. Soit. Qu'il y ait du bourgeois gentilhomme dans le Voltaire de Ferney, je n'y contredis point. Mais où est le bourgeois gentilhomme dans le Voltaire des jeunes années, dans le Voltaire de Cirey, dans le Voltaire de Potsdam?

Il y a des portraits excellents dans le livre de M. Faguet. Je citerai tout particulièrement l'étude sur Buffon. Je ne saurais dire combien je suis reconnaissant à l'auteur d'avoir parlé comme il l'a fait de Buffon, d'avoir si bien montré la hauteur, la noblesse, l'admirable sérénité, la prodigieuse étendue, la féconde initiative de ce grand esprit. C'est une honte de la critique littéraire française que la frivolité avec laquelle elle a longtemps parlé de cet homme, qui est une de nos gloires nationales. Le juger sur quelques « morceaux choisis » de la description des animaux, sur le *Discours sur le style*, répéter cette sotte légende du Buffon écrivant en manchettes de dentelles et tout occupé à arrondir des phrases, c'était prouver ou qu'on ne l'avait jamais lu, ou qu'on

était incapable d'y rien comprendre. Le mot de génie n'est pas trop fort quand on parle de Buffon. Et quand on assiste au spectacle de cette vie consacrée tout entière à une pensée et à une œuvre, quand on suit le chemin parcouru en quarante années par une intelligence qui va sans cesse s'élargissant et se fortifiant, de la *Théorie de la terre* aux *Époques de la nature*, il est impossible d'être pénétré d'un autre sentiment que celui du respect joint à l'admiration.

Sur plusieurs autres points, j'aurais fort à discuter avec M. Faguet. Je reconnais la pénétration de sa critique et la logique avec laquelle il suit ses ingénieuses déductions ; en dépit de tout cela, il ne m'a point convaincu. Je laisse de côté Montesquieu, je laisse de côté Diderot, pour lequel il est décidément bien dur; Rousseau, pour qui, en revanche, il est bien tendre. Je me borne à Voltaire pour qui il est sévère.

Minutieusement, et malicieusement, il a relevé toutes les petitesses de Voltaire. Hé oui, Voltaire a eu bien des petitesses, on peut même dire qu'il les a eues toutes. Ce n'est pas par le caractère qu'il brille. Il a été rancunier, méchant même. Il a été menteur, effroyablement menteur, intrigant, adulateur des puissants du monde, et souvent déchirant en arrière ceux qu'il flattait en face. Il y a eu en lui du bourgeois gentilhomme; M. Faguet eût pu ajouter qu'il y a eu aussi du Trissotin, de l'homme de lettres gémissant sans cesse sur l'indignité des cabales littéraires, et cabalant plus que personne, compromettant sa dignité dans des guerres de plume sans merci lorsque son amour-propre d'auteur était en jeu. Mais quand on a dit cela, il faudrait, pour être juste, dire aussi quelle part revient, non pas seulement à Voltaire, mais à son temps, dans toutes ces misères. Il faudrait surtout montrer le bien à côté du mal, le montrer avec la même impartialité. Et du bon, il y en a eu chez Voltaire, et beaucoup, à côté de ses misères. M. Faguet en convient lui-même, mais de mauvaise grâce et en rechignant.

Il reproche à Voltaire d'avoir considérablement varié, de n'avoir eu de doctrine arrêtée ni sur Dieu et la Providence, ni sur l'immortalité de l'âme, ni sur la liberté humaine. M. Faguet en parle bien à son aise! Voilà six mille ans que la philosophie humaine se pose ces problèmes, et elle est juste aussi

avancée qu'au premier jour. D'où venons-nous et où allons-nous? Est-on nécessairement un esprit puissant parce qu'on a adopté une solution ou une autre donnée à ces questions, et un esprit impuissant parce que, n'ayant pas réussi à trouver une solution qui satisfasse entièrement, plutôt que de s'attacher à une erreur on demeure dans le doute, et qu'on ne remplace pas le point d'interrogation par un point d'affirmation? Alors, on hésite, et suivant les occasions, on incline tantôt plutôt à droite et tantôt plutôt à gauche. Tel est le cas de beaucoup, au temps où nous vivons; tel a été celui de Voltaire au siècle passé.

Quand on vit longtemps, — et Voltaire a vécu quatre-vingt-quatre ans, — quand on écrit beaucoup, — et qui a écrit plus que Voltaire? — il est bien malaisé de ne pas se contredire un peu de temps en temps. Mais ce que je ferai surtout observer à M. Faguet, c'est qu'en demandant à Voltaire une tenue ferme de doctrine, il lui demande justement ce qu'il y a le moins à lui demander. Voltaire n'est ni un savant, ni un métaphysicien, ni même un philosophe de profession. Ce qu'il est avant tout, c'est je ne dirai pas un poète, quoiqu'il en fût persuadé et son temps comme lui, mais un homme de lettres. Et de l'homme de lettres, il a toute la vivacité, toute la mobilité, toute la nervosité. Il écrit toujours sous le coup d'une impression passagère mais vive, à laquelle il appartient tout entier. Il écrit avec sa colère ou son amitié, avec sa gaieté ou sa méchante humeur, avec sa bonne santé ou avec sa « colique » selon son expression. A telle heure, il voit tout en beau, le monde, l'humanité, l'avenir; à telle autre, c'est un désespéré qui souffre et qui maudit. Un tel homme, « chose légère et qui vole à tous les vents », n'a point de système immuable. Il a, tout au plus, certaines tendances favorites, un certain centre de gravitation autour duquel il oscille.

Or, ce centre de gravitation, Voltaire l'a et ne s'en écarte que pour y revenir bientôt. Il a ses convictions négatives, M. Faguet le reconnaît; et cela est déjà quelque chose d'avoir des convictions négatives et d'y rester fidèle. Le surnaturel est une idée qui n'a jamais pu entrer dans sa tête. Mais il a aussi des convictions positives très fermes, ne fût-ce que celle-ci: que la raison est la raison, qu'il y a une vérité, que cette raison permet à l'homme d'atteindre à cette vérité, et qu'à la longue c'est la raison qui finira par avoir raison.

grands sujets, les sujets redoutables, tant de fois abordés, loin de lui faire peur, l'attirent, et c'est corps à corps qu'il a pris chacun d'eux. On peut n'être pas toujours de son avis dans les jugements qu'il porte, mais ce qu'il faut reconnaître c'est qu'il n'a été au-dessous d'aucun de ses sujets. C'est d'une main vigoureuse, c'est avec un esprit qui, en tout, veut aller au fond, qu'il les a abordés.

On sent que M. Faguet a vécu dans l'intimité de tous les auteurs dont il parle, qu'il les a lus, non par fragments mais en leur entier et la plume à la main. Ce n'est point de cette conscience que je le loue. Mais ce dont je le louerai, c'est d'avoir résisté à la mode actuelle d'étaler à bon compte son érudition en multipliant les citations, les notes et les renvois. Il n'a cité que ce qui était essentiellement indispensable et caractéristique, laissant au lecteur le soin d'achever la démonstration si bon lui semble. Et ce dont je le louerai encore, c'est, après cette étude de détails minutieusement poursuivie, de l'avoir si bien dominée qu'il ne lui permet jamais d'usurper. Ce sont bien toujours les choses importantes, les choses essentielles qu'il met au premier rang, en pleine lumière. Il sait se servir de ses notes; il n'est point leur esclave.

Ainsi la critique de M. Faguet est toujours bien une critique personnelle en même temps qu'une critique vigoureuse. Il ne craint point de prendre le contre-pied des jugements portés par d'autres; un peu de paradoxe à l'occasion ne l'effraie pas, tant s'en faut; et même lorsqu'il répète ce que d'autres ont dit avant lui, il ne le répète ni pour les mêmes raisons, ni de la même façon que d'autres l'avaient dit. Tout ce qu'il écrit il l'a pensé par lui-même ou repensé, et c'est pour cela qu'il fait penser à son tour. S'il est parfois un peu trop métaphysicien, parfois aussi un peu subtil, c'est là la conséquence même de son désir de ne pas se payer de mots, de pénétrer au plus intime de l'auteur qu'il étudie. Son style est nerveux, substantiel, semé de traits vifs qui brillent soudain dans une contexture générale d'une logique serrée. La phrase, qui veut tout dire et ne laisser échapper aucune nuance, est souvent pleine à éclater; on n'en peut sauter une ligne sans risquer de perdre le fil; on y voudrait, çà et là, un peu plus d'aisance et de détente.

Quant à la méthode même adoptée par M. Faguet dans ses

portraits, je lui adresserai deux reproches généraux. Il prend chaque écrivain successivement à tel point de vue d'abord, puis à tel autre. Il le divise en une série de compartiments distincts. Ce procédé de dissection est commode pour l'étude, commode aussi pour l'exposition, mais il fait disparaître l'unité de l'individu, l'harmonie de l'ensemble, c'est-à-dire la vie même. On voit bien les différents organes, mais l'action réciproque et continue de ces organes, leur jeu harmonieux, que deviennent-ils?

Et cet inconvénient s'aggrave d'un second chez M. Faguet. Il donne à la biographie, à l'histoire de ses personnages infiniment peu de place dans ces études. Et, ainsi, dans chaque compartiment tracé par lui, il accumule tous les traits analogues pris aux diverses époques de la vie, aux œuvres datées d'époques différentes. Et tous ces détails, dont chacun est exact, arrivent ainsi réunis à faire un ensemble inexact à force d'être systématique. L'homme est un être essentiellement mobile, que la vie, les évènements où il est mêlé, les passions qu'il traverse, transforment et modifient sans cesse. Ne pas tenir compte de ces causes, négliger de les exposer et d'en indiquer les effets, c'est fausser la psychologie même. Je n'en citerai qu'un exemple. M. Faguet nous montre dans Voltaire un bourgeois gentilhomme; c'est même le trait qu'il tient à nous présenter le premier, et d'où il déduit bien d'autres traits. Soit. Qu'il y ait du bourgeois gentilhomme dans le Voltaire de Ferney, je n'y contredis point. Mais où est le bourgeois gentilhomme dans le Voltaire des jeunes années, dans le Voltaire de Cirey, dans le Voltaire de Potsdam?

Il y a des portraits excellents dans le livre de M. Faguet. Je citerai tout particulièrement l'étude sur Buffon. Je ne saurais dire combien je suis reconnaissant à l'auteur d'avoir parlé comme il l'a fait de Buffon, d'avoir si bien montré la hauteur, la noblesse, l'admirable sérénité, la prodigieuse étendue, la féconde initiative de ce grand esprit. C'est une honte de la critique littéraire française que la frivolité avec laquelle elle a longtemps parlé de cet homme, qui est une de nos gloires nationales. Le juger sur quelques « morceaux choisis » de la description des animaux, sur le *Discours sur le style*, répéter cette sotte légende du Buffon écrivant en manchettes de dentelles et tout occupé à arrondir des phrases, c'était prouver ou qu'on ne l'avait jamais lu, ou qu'on

était incapable d'y rien comprendre. Le mot de génie n'est pas trop fort quand on parle de Buffon. Et quand on assiste au spectacle de cette vie consacrée tout entière à une pensée et à une œuvre, quand on suit le chemin parcouru en quarante années par une intelligence qui va sans cesse s'élargissant et se fortifiant, de la *Théorie de la terre* aux *Époques de la nature*, il est impossible d'être pénétré d'un autre sentiment que celui du respect joint à l'admiration.

Sur plusieurs autres points, j'aurais fort à discuter avec M. Faguet. Je reconnais la pénétration de sa critique et la logique avec laquelle il suit ses ingénieuses déductions ; en dépit de tout cela, il ne m'a point convaincu. Je laisse de côté Montesquieu, je laisse de côté Diderot, pour lequel il est décidément bien dur; Rousseau, pour qui, en revanche, il est bien tendre. Je me borne à Voltaire pour qui il est sévère.

Minutieusement, et malicieusement, il a relevé toutes les petitesses de Voltaire. Hé oui, Voltaire a eu bien des petitesses, on peut même dire qu'il les a eues toutes. Ce n'est pas par le caractère qu'il brille. Il a été rancunier, méchant même. Il a été menteur, effroyablement menteur, intrigant, adulateur des puissants du monde, et souvent déchirant en arrière ceux qu'il flattait en face. Il y a eu en lui du bourgeois gentilhomme; M. Faguet eût pu ajouter qu'il y a eu aussi du Trissotin, de l'homme de lettres gémissant sans cesse sur l'indignité des cabales littéraires, et cabalant plus que personne, compromettant sa dignité dans des guerres de plume sans merci lorsque son amour-propre d'auteur était en jeu. Mais quand on a dit cela, il faudrait, pour être juste, dire aussi quelle part revient, non pas seulement à Voltaire, mais à son temps, dans toutes ces misères. Il faudrait surtout montrer le bien à côté du mal, le montrer avec la même impartialité. Et du bon, il y en a eu chez Voltaire, et beaucoup, à côté de ses misères. M. Faguet en convient lui-même, mais de mauvaise grâce et en rechignant.

Il reproche à Voltaire d'avoir considérablement varié, de n'avoir eu de doctrine arrêtée ni sur Dieu et la Providence, ni sur l'immortalité de l'âme, ni sur la liberté humaine. M. Faguet en parle bien à son aise! Voilà six mille ans que la philosophie humaine se pose ces problèmes, et elle est juste aussi

avancée qu'au premier jour. D'où venons-nous et où allons-nous? Est-on nécessairement un esprit puissant parce qu'on a adopté une solution ou une autre donnée à ces questions, et un esprit impuissant parce que, n'ayant pas réussi à trouver une solution qui satisfasse entièrement, plutôt que de s'attacher à une erreur on demeure dans le doute, et qu'on ne remplace pas le point d'interrogation par un point d'affirmation? Alors, on hésite, et suivant les occasions, on incline tantôt plutôt à droite et tantôt plutôt à gauche. Tel est le cas de beaucoup, au temps où nous vivons; tel a été celui de Voltaire au siècle passé.

Quand on vit longtemps, — et Voltaire a vécu quatre-vingt-quatre ans, — quand on écrit beaucoup, — et qui a écrit plus que Voltaire? — il est bien malaisé de ne pas se contredire un peu de temps en temps. Mais ce que je ferai surtout observer à M. Faguet, c'est qu'en demandant à Voltaire une tenue ferme de doctrine, il lui demande justement ce qu'il y a le moins à lui demander. Voltaire n'est ni un savant, ni un métaphysicien, ni même un philosophe de profession. Ce qu'il est avant tout, c'est je ne dirai pas un poète, quoiqu'il en fût persuadé et son temps comme lui, mais un homme de lettres. Et de l'homme de lettres, il a toute la vivacité, toute la mobilité, toute la nervosité. Il écrit toujours sous le coup d'une impression passagère mais vive, à laquelle il appartient tout entier. Il écrit avec sa colère ou son amitié, avec sa gaieté ou sa méchante humeur, avec sa bonne santé ou avec sa « colique » selon son expression. A telle heure, il voit tout en beau, le monde, l'humanité, l'avenir; à telle autre, c'est un désespéré qui souffre et qui maudit. Un tel homme, « chose légère et qui vole à tous les vents », n'a point de système immuable. Il a, tout au plus, certaines tendances favorites, un certain centre de gravitation autour duquel il oscille.

Or, ce centre de gravitation, Voltaire l'a et ne s'en écarte que pour y revenir bientôt. Il a ses convictions négatives, M. Faguet le reconnaît; et cela est déjà quelque chose d'avoir des convictions négatives et d'y rester fidèle. Le surnaturel est une idée qui n'a jamais pu entrer dans sa tête. Mais il a aussi des convictions positives très fermes, ne fût-ce que celle-ci : que la raison est la raison, qu'il y a une vérité, que cette raison permet à l'homme d'atteindre à cette vérité, et qu'à la longue c'est la raison qui finira par avoir raison.

N'est-ce rien que d'avoir ce principe, de s'y attacher pendant plus de soixante années, d'y revenir toujours, en dépit des déceptions, des tristesses, des défaillances d'une heure, de le proclamer toujours, de le propager sans cesse, de tout faire pour le répandre parmi les hommes? Voilà l'œuvre de Voltaire, et par là sa vie, en dépit de tout, a été un apostolat glorieux. Quand M. Faguet veut le réduire à n'être qu'un conteur inimitable, qu'un écrivain sans rival dans les genres secondaires, qu'un rédacteur de billets exquis d'amabilité et de bonne grâce, quand il regrette que Voltaire ne se soit pas borné à cela, quand il veut faire de lui un Moncrif supérieur, son erreur me paraît absolue. Il constate que d'heureux hasards ont fait depuis cent ans bénéficier la fortune littéraire de Voltaire de tout ce qui eût semblé devoir lui nuire. Si Voltaire est encore si vivant et si lu, ne serait-ce pas tout justement au contraire parce que l'œuvre à laquelle il a attaché son nom se continue toujours?

Il faut lire M. Faguet avec sa liberté d'esprit; il faut le lire avec réserve, parfois même avec méfiance, — et ici je pense tout particulièrement à son Introduction, — mais il faut le lire.



Je me suis attardé au livre de M. Faguet, et me voici obligé de passer un peu plus rapidement que je n'aurais voulu sur un autre très intéressant volume d'études littéraires, l'*Histoire littéraire de la Suisse française* de M. Philippe Godet (1).

Il y a deux parts à faire dans la littérature de la Suisse française. Une est surtout locale; elle comprend les écrivains dont l'influence, plus ou moins considérable, s'est surtout exercée dans leur pays et n'a pas eu d'action sensible sur le mouvement de la grande pensée française. Par un autre côté, au contraire, la littérature suisse a été l'une des provinces, et non des moindres, de notre littérature. Les premiers de ces écrivains intéressent principalement la Suisse, mais les autres, quoique nés ou ayant vécu en dehors de nos frontières politiques, appartiennent bien véritablement à notre patrie intellectuelle et morale, et ainsi le livre

(1) Librairie Fischbacher.

de M. Philippe Godet s'adresse tout à la fois à ses compatriotes de la Suisse romande et au grand public français.

Je laisserai de côté toute la partie du livre qui nous touche de moins près. J'indiquerai seulement les portraits, un peu subtils peut-être mais ingénieux et piquants, qu'a tracés l'auteur de la physionomie et du tour d'esprit propre des différents cantons, de Neuchâtel et de Genève, de Lausanne et de Fribourg. Je veux aller tout droit aux chapitres qui s'adressent particulièrement à nous; une rapide énumération suffira à en montrer l'importance et l'intérêt.

C'est d'abord l'établissement de la Réforme en Suisse. Farel, Viret, Calvin et son disciple Théodore de Bèze, Calvin surtout, le rude réformateur de Genève, sur laquelle, après trois siècles passés, sa marque est demeurée, le puissant écrivain formé par l'éducation dialectique et déductive du droit et de la théologie, l'un des fondateurs de la grande prose française. A la fin du XVIIe siècle, la Révocation de l'Édit de Nantes chasse de France les huguenots, dont une partie se réfugient à Genève, et Genève devient, plus encore que la Hollande, le grand foyer du protestantisme français qui poursuit la lutte. C'est de Genève que partent sans cesse, bravant la mort ou les galères, les « pasteurs du désert ». C'est à Genève que vivent Bourguet, Abauzit, Burlamaqui. Au XVIIIe siècle Genève donne à la France, en la personne de Jean-Jacques Rousseau, le plus redoutable des révolutionnaires des temps modernes, l'homme dont l'action politique et littéraire a été la plus extraordinaire peut-être. C'est près de Genève, aux Délices d'abord, puis à Ferney, que se retire Voltaire après sa rupture avec Frédéric. C'est de là que pendant vingt ans il exerce sur le monde sa royauté littéraire. C'est là que viennent le saluer, lui faire leur cour, recevoir de lui leur brevet de philosophe tous ceux qui rêvent de se faire un nom. Quand Voltaire a disparu, c'est le salon de M. Necker qui attire les visiteurs illustres venus, non seulement de France, mais de toute l'Europe, et bientôt le banquier Necker va jouer un grand rôle à Paris, à la fin du règne de Louis XVI, au début de la Révolution. Voici maintenant Mme de Staël, sa fille, qui revient en Suisse lorsque Napoléon l'a exilée, et Coppet devient, grâce à elle, une sorte de lieu de pèlerinage, comme le sanctuaire où s'est réfugiée la liberté proscrite par

l'Empire. A côté de Mme de Staël, nous y trouvons son compatriote Benjamin Constant. La Restauration arrive, et le grand mouvement intellectuel de Genève et de la Suisse romande se continue; Sismondi, Bonstetten poursuivent leur œuvre; nous rencontrons les noms de Mme Necker de Saussure, du père Girard, bientôt ceux de Rodolphe Tœpffer et de Vinet. Sainte-Beuve vient professer à Lausanne.

M. Philippe Godet s'est arrêté au seuil de la période contemporaine. Il a craint, nous dit-il, de n'en pouvoir parler avec la complète impartialité qui est le devoir de l'historien. Il nous semble qu'il a eu tort; et dans la prochaine édition de son livre, nous espérons qu'il ajoutera un chapitre sur la littérature suisse contemporaine. Les qualités dont il a fait preuve en parlant des morts nous prouvent suffisamment que les vivants n'ont rien à redouter de lui. M. Godet n'est pas seulement un critique très bien informé, très consciencieux, très au courant de toutes les choses dont il parle; il est aussi un critique très juste et très pénétrant. On retrouve en lui plusieurs des mérites qui donnent tant de prix aux jugements de son compatriote Vinet, un sentiment littéraire délicat, de la solidité jointe à la finesse, et surtout une conscience morale très ferme, une haute idée de la dignité humaine et de l'emploi de la vie. Le style, à défaut d'éclat, est toujours net, précis, disant bien ce qu'il veut dire. Et si, parfois, dans les jugements portés, la thèse protestante se laisse un peu trop apercevoir, le lecteur français saura bien faire, de lui-même, les réserves nécessaires.



Il y a deux sortes de voyageurs. Il y a ceux qui s'intéressent surtout à l'humanité, ceux qui observent les mœurs, ceux qui aiment à se rendre compte du jeu des institutions civiles et politiques, de l'état du commerce, de l'industrie, de l'agriculture, des causes de la richesse ou de la pauvreté, de l'organisation de la famille, de l'influence de la religion, des conditions de la vie, de tout ce qui fait une civilisation d'une espèce ou d'une autre. Il y a aussi les voyageurs qui voyagent surtout avec leurs yeux, épris d'abord du pittoresque, tout entiers aux spectacles qui se déroulent devant eux. Ce qui intéresse ceux-là, c'est la nature, c'est la

lumière, c'est la couleur, c'est le ciel et la terre dans l'humanité; ce qui les attire surtout, c'est encore le spectacle, ce sont les monuments des villes, la physionomie des rues, les costumes, les types des races diverses. Les premiers ont besoin de séjourner longtemps dans un pays, car c'est à la longue seulement, par une fréquentation assidue, par une pénétration intime et patiente, qu'il leur livre son génie et leur révèle ses secrets. Quant aux autres, ils peuvent passer vite, car ils ont pour ainsi dire, dès le premier coup d'œil, découvert d'un pays nouveau tout ce qu'ils en désirent connaître, et tout ce qui leur est donné d'en apercevoir. C'est précisément la nouveauté de leurs impressions qui en fait la vivacité. Et leurs yeux, une fois accoutumés et faits au spectacle, verraient moins bien.

Ce voyageur épris du pittoresque et que le pittoresque seul attire et intéresse, c'est par excellence M. Pierre Loti, l'auteur du *Mariage de Loti*, du *Spahi*, d'*Aziyadé*, de *Madame Chrysanthème*. On sait combien son œil de peintre est merveilleusement organisé pour voir tous les jeux de la lumière et de la couleur; on sait aussi quelle plume d'écrivain il a à son service, et combien il excelle à faire voir au lecteur ce qu'il a vu lui-même.

Lors donc que M. Patenôtre, notre nouveau ministre à Tanger, a proposé à M. Pierre Loti de l'accompagner dans le voyage qu'il devait faire à Fez au printemps de l'année dernière, pour aller présenter ses hommages au Sultan du Maroc et régler avec ses ministres diverses affaires diplomatiques, on comprend avec quel plaisir M. Loti a accepté cette invitation, et aussi combien ce rapide voyage devait suffire à satisfaire sa curiosité. Douze jours de caravane de Tanger à Fez; un séjour à Fez d'une semaine environ, une petite pointe à Mékinez, suivie du retour de Mékinez à Tanger, telle a été l'excursion de M. Pierre Loti. C'est le journal de ce voyage qu'il vient de publier dans son nouveau volume intitulé *Au Maroc* (1). Il s'est borné à nous décrire ce qu'il a vu dans cette course d'un mois. Et, si l'on veut bien se rendre compte du tour de son esprit, il suffit de comparer son livre au livre tout semblable publié par M. Gabriel Charmes, le publiciste regretté, qui dans des conditions analogues avait, il y a quelques

(1) Calmann Lévy, éditeur.

années, accompagné dans le même voyage M. Féraud, le prédécesseur de M. Patenôtre.

C'est au mois d'avril que s'est fait le voyage de M. Loti. Le printemps africain est alors dans toute sa splendeur. Point d'arbres au Maroc pour ainsi dire; les montagnes, la plaine, tout est nu; mais tout est couvert d'un luxuriant tapis de plantes en fleur, aux couleurs éclatantes, aux parfums puissants, parmi lesquelles pullulent les papillons, les scarabées, des milliers et des milliers d'insectes. Tantôt la pluie tombe à torrents, trempe jusqu'aux os les voyageurs; tantôt, et presque sans transition, le soleil apparaît éblouissant dans le ciel d'un bleu intense, et alors c'est une harmonie de couleurs à la fois éclatante et douce, une transparence prodigieuse de l'atmosphère, une féerie enchantée du décor.

De Tanger à Fez, on rencontre une seule ville, et presque aucun village. Point d'incidents, sinon, tous les matins, les tentes qui se plient au départ et se dressent le soir à l'arrivée; sinon les fantasias exécutées avec une furie échevelée, à grande décharge de poudre, par les escortes de trois ou quatre cents cavaliers qui se relèvent à chaque tribu dont on parcourt le territoire; sinon les chaînes de montagnes qu'il faut franchir laborieusement sur la glaise glissante ou parmi les pierres éboulées, ou les torrents gonflés, aux berges à pic, qu'il faut traverser plus laborieusement encore.

Enfin, on arrive à Fez, la ville sainte, où règne le dernier descendant du Prophète, entourée de hautes murailles recuites par le soleil; et, en présence de toute la population appelée au dehors par ce grand spectacle, traversant les troupes du Sultan rangées en cordon, la caravane officielle fait son entrée. A travers de longs, d'interminables murs, des rues désertes pleines de trous et de fondrières où pourrissent toutes les charognes, où s'accumulent tous les immondices, on la conduit à Fez-le-Vieux parmi les ruelles étroites, où deux cavaliers ne peuvent passer de front, où un cheval même ne peut tourner, jusqu'au palais qu'elle doit habiter durant son séjour.

L'auteur nous raconte ses promenades dans la ville, au bazar et dans les divers quartiers; puis les cérémonies officielles, la présentation de l'ambassade au Sultan, dans l'immense cour aux murs sinistres et crénelés du palais de Fez-le-Neuf; la promenade au jardin du Sultan, les réceptions et les dîners chez les divers

ministres; et, aussi, le merveilleux spectacle, vu du haut d'une terrasse, de Fez s'étageant et s'étalant, comme à l'infini, avec l'immense plaine alentour, et, au fond de l'horizon, les cimes neigeuses de l'Atlas.

Le Maroc a ravi M. Pierre Loti. Sa course d'un mois a été pour lui un perpétuel enchantement, et l'on sent qu'au moment où il écrit il est encore sous le charme. C'est là ce qui fait, sans parler de son grand talent d'écrivain, l'attrait de son livre. C'est là ce qui, en dépit de la monotonie forcée et du parti pris de perpétuelle description, entraîne et soutient l'attention du lecteur. A ce voyageur qui a tant vu de choses, devant qui ont défilé tant de spectacles, dont la curiosité a le droit d'être blasée, le Maroc a apporté une sensation nouvelle, une sensation exquise et rare.

Cette sensation, qu'est-elle? Quand M. Pierre Loti décrivait le Japon, il est un mot qui sans cesse revenait sous sa plume, le mot de « petit ». Il est ici, de même, un mot qui revient sans cesse, c'est le mot de « vieux ». Le Maroc, avec ses costumes, Fez avec ses murailles tristes et lézardées, le dernier descendant du Prophète, avec son dais, ses porteurs d'éventails, son appareil de majesté, tout cela lui a fait l'effet de quelque chose de très vieux, de très ancien, de loin de nous, de très profondément reculé dans le passé. Il lui a paru retourner de plusieurs siècles en arrière, jusqu'aux environs de l'an 1100, jusqu'aux Califes maures du Califat de Cordoue. Ce vieil islamisme, qu'il n'avait pu évoquer que par l'imagination à l'Alhambra de Grenade, à l'Alcazar de Séville, à la Mosquée de Cordoue, il l'a retrouvé ici toujours vivant, toujours lui-même.

C'est là ce qui l'a ravi. Et, dans une apostrophe enthousiaste, il supplie, en finissant, le Maroc, le merveilleux Moghreb, de rester fidèle à lui-même, de conserver sa physionomie si pittoresque, de ne pas se laisser envahir à son tour par la civilisation moderne. Il convient que l'on y coupe peut-être un peu beaucoup de têtes, et que peut-être le Maroc n'est pas l'idéal des gouvernements pour la félicité des gouvernés; mais quoi! il est si pittoresque et si curieux, tel qu'il est. Les Marocains seront très ingrats s'ils ne tiennent compte des vœux de M. Loti, et si la pensée que tels qu'ils sont ils réjouissent les yeux d'un artiste délicat ne suffit pas à les consoler de toutes leurs misères.



Un mot seulement, en finissant, pour annoncer le roman de M. François Coppée *Toute une jeunesse* (1). Je dis roman, et cependant ce qui me plaît de ce livre, ce qui en fait le charme, ce n'est pas le roman lui-même, l'histoire racontée. C'est ce que M. Coppée, sous le nom d'emprunt d'Amédée Violette, y a mis des souvenirs de son enfance et de sa jeunesse à l'heure poétique de ses débuts littéraires, au temps où, selon le mot de Vauvenargues, « les premiers rayons de la gloire sont aussi doux que les premiers feux du jour ». Les souvenirs d'enfance surtout sont exquis. C'est la souffrance révélée à l'enfant par la mort d'une mère jeune et belle, enlevée par une implacable maladie de poitrine; c'est la vie humble du fils du petit employé; et l'on comprend bien là comment M. Coppée a appris à aimer les humbles et à sentir la poésie des sentiments simples; c'est Amédée qui grandit auprès de ses deux petites amies Louise et Maria, les filles du graveur qui habite l'appartement à côté, au cinquième de la même maison que lui. Puis le graveur meurt, la misère s'abat sur la maison de la veuve, et c'est alors Louise, devenue jeune fille, qui, en donnant des leçons de piano à quarante sous l'heure, soutient sa mère et sa sœur. C'est une figure vraie et bien touchante que cette Louise, qui n'est ni jolie, ni gracieuse, toujours en pauvre robe noire et avec ses gants reteints, mais courageuse et forte, s'oubliant elle-même, se dévouant à tous, et qui n'aura jamais d'autre part de bonheur que le bonheur qu'elle aura donné aux autres. C'est celle-là qui aimait en secret le poète; c'est celle-là qu'il eût dû aimer, et non pas la coquette et frivole Maria, dont il n'aura jamais le cœur.

Charles BIGOT.

(1) Lemerre, éditeur.

LA PRESSE ET LES LIVRES

ÉDUCATION ET HÉRÉDITÉ, étude sociologique, par M. *Guyau;* 1 vol. in-8° de 304 pages, Bibliothèque de philosophie contemporaine, Paris, Alcan, 1889. — L'ouvrage posthume de M. Guyau, que M. Fouillée vient de publier sous ce titre : *Éducation et hérédité,* se recommande des noms de ces deux esprits éminents, dont la mort a trop tôt interrompu l'intime collaboration. Avec un soin pieux, M. Fouillée a recueilli les notes préparées par son illustre ami : et c'est plutôt un recueil de fragments, d'esquisses inachevées, qu'il nous présente aujourd'hui, qu'un ouvrage complet et définitif. Le livre, dans sa forme extérieure, témoigne de son origine. Quelques-unes des questions traitées le sont avec ampleur : d'autres sont à peine effleurées en quelques lignes, et restent à l'état de simples indications qui attendaient un développement ultérieur. Certains chapitres, tel que celui qui est consacré à l'internat, au système tutoral, au surmenage, ne se rattachent pas du tout au sujet annoncé : l'éducation et l'hérédité. Pour grossir le volume, l'éditeur a dû y joindre un appendice qui n'a aucun rapport avec la question, une étude, fort intéressante d'ailleurs, sur le stoïcisme et le christianisme. Enfin le caractère d'ébauche incomplète se trahit jusque dans les intitulés des chapitres; en tête du livre nous trouvons en effet cette mention : *Première partie : L'éducation morale, rôle de l'hérédité et de la suggestion.* Or la seconde partie ne vient nulle part; et cependant plusieurs chapitres subséquents sont consacrés soit à l'éducation physique, soit à l'éducation intellectuelle.

Ces imperfections, qui ne sont pas du fait de l'auteur, n'ôtent rien à l'intérêt de l'œuvre que nous analysons. Esprit des plus distingués, joignant à une hardiesse et à une originalité incontestables un fond de sagesse et de modération, M. Guyau ne pouvait toucher, même en passant, au grand sujet de l'éducation, sans mettre la main sur un grand nombre d'idées ingénieuses ou profondes. Le principal mérite du livre est d'ailleurs de poser, pour la première fois, avec netteté, sinon de résoudre, la grosse question des influences opposées de l'hérédité et de l'éducation, de mettre en présence ces deux forces contraires, l'hérédité qui résiste au progrès, qui nous asservit au passé, qui perpétue l'œuvre du temps, et l'éducation qui nous libère, qui nous affranchit, qui développe en nous des aptitudes nouvelles.

Il est fâcheux, nous ne le dissimulerons pas, qu'en abordant ce problème M. Guyau, dès les premières pages de son essai, paraisse faire appel, pour lutter contre la toute-puissance des instincts héréditaires, à l'intervention de l'hypnotisme, à l'action de la suggestion

nerveuse telle que les médecins la pratiquent dans la cure de certaines névroses. Je sais bien que M. Fouillée proteste avec énergie contre une pareille interprétation. Mais M. Guyau, qui malheureusement n'est plus là pour se défendre, aurait eu, semble-t il, lui-même quelque peine à nier que certaines de ses affirmations sont tout au moins équivoques, confuses, et se prêtent à tous les malentendus. Comment ne pas être tenté de voir une invitation à introduire dans la pédagogie les applications de l'hynotisme, dans les lignes suivantes que nous transcrivons textuellement de la préface: « Nous chercherons à faire la part exacte des deux termes en présence, l'habitude héréditaire et l'habitude individuelle, l'une déjà incarnée dans les organes, et l'autre cquise. Nous examinerons si les lois de la *suggestion* récemment constatées par nos psycho-physiologistes, et dont tous les effets sont encore si imparfaitement connus, ne constituent pas un élément nouveau et ne doivent pas modifier les données du problème. Les découvertes modernes sur la suggestion nous semblent en effet capitales, au point de vue de l'éducation, parce qu'elles permettent de constater *de facto* la possibilité de créer toujours dans un esprit, à tout moment de son évolution, un instinct artificiel, capable de faire équilibre plus ou moins longtemps aux tendances préexistantes. Si cette introduction de sentiments nouveaux est possible par un moyen tout physiologique, elle doit être possible par les moyens psychologiques et moraux. Ainsi les études récentes sur le système nerveux seront propres à corriger les préjugés, nés de la science, par une science plus complète. La suggestion, qui crée les instincts artificiels capables de faire équilibre aux instincts héréditaires, de les étouffer même, constitue une puissance nouvelle comparable à l'hérédité : or l'éducation n'est autre chose qu'un ensemble de suggestions coordonnées et raisonnées : on pressent dès lors l'efficacité qu'elle peut acquérir au point de vue à la fois psychologique et physiologique. »

N'est-il pas vrai qu'il est besoin de lire ce passage avec toute sa réflexion pour démêler la pensée précise de l'auteur et pour comprendre qu'il a voulu simplement induire, de tous les faits observés par les praticiens de l'hypnotisme, un argument en faveur de la puissance de l'éducation? La confusion n'est-elle pas rendue inévitable par l'assimilation forcée que M. Guyau établit, bien à tort et par une sorte de jeu de mots, entre la suggestion nerveuse et les suggestions de l'éducateur, entendez les leçons, les enseignements raisonnés qu'un maître donne à ses élèves? Le malentendu ne doit-il pas s'accentuer encore quand on lit le chapitre premier, où M. Guyau énumère avec complaisance toutes les prétendues merveilles attribuées à l'hypnotisme; quand il cite M. Voisin guérissant par suggestion la manie de fumer, l'ivrognerie, le délire mélancolique; M. Richet, par suggestion aussi, faisant perdre à un sujet toute sa mémoire; M. Bérillon délivrant une jeune fille d'une tendance irrésis-

tible au mensonge et au vol; M. Delbœuf, ce qui est moins difficile, suggérant à sa domestique d'aller embrasser un jeune homme!... Qui lirait simplement ces premières pages de M. Guyau ne pourrait manquer de le prendre au mot et de rester convaincu à son exemple que l'hypnotisme n'a pas seulement le pouvoir, désormais banal, de suggérer des idées passagères, des actes particuliers; qu'il peut aller beaucoup plus loin, et que, avec un peu d'effort, il deviendra capable d'immobiliser, pour ainsi dire, ses suggestions, d'en prolonger, d'en faire durer les effets, de créer de vrais instincts nouveaux, des instincts artificiels, et par suite de métamorphoser à son gré les caractères! Et une fois cette croyance admise, il n'y a qu'un pas à franchir pour appeler à son aide, jusque dans l'éducation normale, le miraculeux pouvoir de la suggestion hypnotique.

Ce pas, heureusement, M. Guyau ne le franchit pas, et après avoir paru approuver les expérimentateurs qui feraient usage des procédés hypnotiques pour moraliser tel ou tel sujet, il laisse entrevoir ses objections et ses scrupules. Il ne raconte qu'en souriant, et sans avoir l'air d'y croire, l'histoire de cette femme du monde, acariâtre et insupportable, que les suggestions du Dr Voisin ont rendue affectueuse et douce à son mari. Bien plus, il signale lui-même les inconvénients les plus graves que présenterait l'application de l'hypnotisme à la pédagogie. Le Dr Liébault, de Nancy, a réussi à transformer pendant six semaines en écolier laborieux un enfant extrêmement paresseux : « On peut se demander, dit très justement M. Guyau, s'il ne vaut pas mieux laisser un enfant dans la paresse que de le rendre névropathe. »

Il ne saurait y avoir de doute sur ce point. Applicable peut-être, dans une certaine mesure, quand il s'agit de guérir des états morbides particuliers, de soigner les jeunes malades nerveux, l'hypnotisme doit être rigoureusement proscrit de l'éducation régulière et saine de la grande majorité des enfants. A supposer même qu'il eût réellement les effets merveilleux qu'on lui prête, avec quelque crédulité peut-être, il n'en serait pas moins à éliminer, comme un instrument dangereux, à raison de la nature même de ses effets. Il ne peut être question de transformer l'éducation en une école d'hallucination. Une récente circulaire du ministre de la guerre a interdit l'emploi de moyens hypnotiques même aux médecins militaires! Comment pourrions-nous un seul instant songer à le tolérer chez les éducateurs?

On fera donc bien de passer rapidement sur les pages qui ouvrent le livre de M. Guyau, et de courir tout de suite aux autres parties de son travail, où il expose, en les renouvelant par son talent, de vieilles vérités relatives au pouvoir des habitudes, à l'action morale des idées, etc. Tout assurément n'est pas d'une parfaite simplicité dans ces analyses toujours intéressantes, mais souvent subtiles. Il y a quelque raffinement dans des formules comme celle-ci : « Exis-

tence d'un certain devoir créé par la fusion croissante des sensibilités et par le caractère de plus en plus sociable des plaisirs élevés. » Du moins la pensée n'est jamais banale, et nous ne connaissons pas d'étude sur l'éducation qui soit plus riche en aperçus de toute sorte nous dirions volontiers — si nous ne craignions de jouer sur les mots à propos d'un écrit où revient si souvent le terme de suggestion — de livre qui soit plus suggestif.

Un point de vue tout à fait original, c'est ce que l'auteur appelle la nécessité de l'*assolement* dans la culture intellectuelle, par comparaison avec les procédés de l'agriculture. De même que l'agriculteur laisse ses terres se reposer, ou tout au moins qu'il varie ses plantations, de même il conviendrait qu'en une même famille les générations successives fussent conviées à des emplois différents de leur activité, occupées à des professions variées. Ce serait le seul moyen de maintenir dans les âmes humaines la vitalité, la jeunesse et la force. A vouloir toujours dans la même race cultiver les mêmes aptitudes, faire appel aux mêmes facultés, on les épuise, on aboutit fatalement à la stérilité finale. « L'assolement en éducation, dit M. Guyau, devrait être une règle aussi élémentaire qu'en agriculture... Il viendra un jour, peut-être, où l'on distinguera les occupations susceptibles d'*épuiser* ou d'*améliorer* une race, comme on distingue en agriculture les plantes épuisantes ou améliorantes du sol. C'est un devoir pour l'éducateur de ne jamais presser le fils de suivre la profession du père, toutes les fois du moins que cette profession, comme celles d'artiste, d'homme politique, de savant ou simplement d' « homme occupé », d' « homme distingué », a exigé une dépense nerveuse trop considérable. » L'idée est sans doute des plus curieuses, et elle contient sa part de vérité. Mais comme toutes les lois prétendues de l'hérédité, comme toutes les affirmations absolues dans un sujet encore si inexploré, si obscur, et qui paraît d'ailleurs jusqu'à nouvel ordre présenter autant de caprices, d'irrégularités et d'exceptions que de règles fixes et constantes, elle ne peut être acceptée sans d'expresses réserves. D'abord, dans la plupart des cas, la dépense de force nerveuse dont parle M. Guyau ne se produit chez les pères que dans les années qui suivent la naissance des enfants, de sorte que l'hérédité n'est nullement intéressée à l'emploi que les parents font de leur force et de leur vie. Mais surtout, nombre d'exemples suffisent à prouver que, tout au contraire, en ce qui concerne particulièrement les aptitudes artistiques, la musique par exemple, ou la peinture, il y a tout profit pour les fils à suivre la même carrière que leurs pères. De génération en génération les facultés, dans ce cas, ne s'épuisent pas, mais s'affinent et se développent du fait même de la persévérance dans les mêmes études et dans les mêmes occupations.

Un seul chapitre est consacré à l'école primaire proprement dite. Il y est question surtout de la nécessité de l'instruction morale pour obvier à l'insuffisance de l'instruction purement intellectuelle. M. Guyau

n'est pas précisément un dogmatique en morale, et en religion il a fait connaître son sentiment dans un livre dont le titre seul est significatif : *L'irréligion de l'avenir*. Néanmoins jusque dans « l'irréligion idéale », qui lui paraît être la forme définitive de la pensée philosophique, il prétend retrouver, non sans subtilité, « un sentiment religieux renouvelé ». Et dans la morale, malgré sa tendance à considérer comme conjecturales la plupart des croyances jusqu'à présent acceptées par le sens commun, il admet aussi une partie positive, dont le théorème fondamental serait *la corrélation entre l'intensité de la vie et son expansion vers autrui*. En d'autres termes le dévouement, l'esprit de sacrifice, les vertus généreuses et philanthropiques, d'un seul mot l'*altruisme*, comme disent les philosophes de l'école positiviste : tel serait le fond éternel de la morale. Nous exposons, sans la discuter, cette doctrine qui, comme l'indique le sous-titre de l'ouvrage, témoigne des tendances sociales de la philosophie de M. Guyau. Nous n'avons pas à rechercher pour le moment si une pareille conception suffit à asseoir la morale sur une base solide, si toute morale n'est pas précaire qui, se contentant des effusions du sentiment social, ne cherche pas dans la dignité individuelle, dans le développement de la personnalité, le fondement de la moralité humaine.

Nous nous contenterons de signaler à nos lecteurs les autres points, traités par M. Guyau : au point de vue primaire, la discipline scolaire, la méthode suivie par Tolstoï dans ses « écoles anarchistes »; le système des réactions naturelles de Spencer; la nécessité de l'enseignement civique et de l'enseignement esthétique; — dans l'enseignement secondaire, la question des langues anciennes et des langues modernes, les divers enseignements classiques; — dans l'enseignement supérieur, les grandes écoles, l'Ecole polytechnique, etc.

Que de sujets divers tour à tour abordés, sans que l'auteur ait eu le temps de les approfondir, et, de plus, se succédant, non sans désordre, avec une variété agréable, mais un peu à distance du sujet qu'on s'était proposé d'étudier : les rapports de l'hérédité et de l'éducation! M. Guyau y revient dans son dernier chapitre intitulé : « Le but de l'évolution et de l'éducation est-il l'automatisme de l'hérédité ou la conscience? » Mais, dans les chapitres précédents, que de digressions! Il y aurait mauvaise grâce, d'ailleurs, à insister sur des défauts dont nous avons expliqué la cause au début de cet article. Telle qu'elle est, l'ébauche de M. Guyau nous montre quel beau livre, si la mort lui en avait donné le temps, aurait pu écrire sur la théorie de l'éducation le penseur sincère et profond, le pédagogue pénétrant auquel nos écoles primaires doivent de si jolis livres de lecture, et qui, dès les premières lignes de sa préface, dans un style à la fois si aimable et si élevé, donne la note émue et grave de la vraie pédagogie : « C'est dans la paternité seule, mais dans la paternité complète, consciente, c'est-à-dire dans l'éducation de l'enfance, que l'homme en vient à sentir tout son cœur. Oh! le bruit des petits pieds de l'enfant! ce

bruit léger et doux des générations qui arrivent, indécis, incertain comme l'avenir! L'avenir, c'est nous qui le déciderons peut-être, par la manière dont nous aurons élevé les jeunes générations! »

Gabriel Compayré.

La législation de l'instruction primaire en France, depuis 1789 jusqu'à nos jours, par M. *Gréard*, vice-recteur de l'académie de Paris, membre de l'Institut. Deuxième édition, tome Ier. Paris, Delalain, 1890. — M. Gréard avait publié en 1874, en deux volumes, sous ce même titre, un recueil des lois, décrets, ordonnances, arrêtés, règlements, etc., relatifs à l'instruction primaire. Cet ouvrage se trouvant épuisé, l'auteur en a préparé, avec la collaboration de M. Albert Durand, secrétaire adjoint de l'académie de Paris, une nouvelle édition, considérablement augmentée. « Cette seconde édition, dit la préface, a été entièrement remaniée et complétée sur divers points. Depuis 1874, date de la première publication, un grand nombre de documents ont été découverts dans les archives locales. Quelques-uns qui avaient été inexactement édités ont été revus d'après les originaux. D'autre part, l'expérience nous a fait reconnaître que les lois fondamentales, surtout celles de l'époque révolutionnaire, ne pouvaient être bien comprises que si elles étaient accompagnées de l'exposé qui les a précédées, et suivies du commentaire qui en a assuré l'exécution. C'est dans cet esprit qu'a été conçue cette édition nouvelle. »

Le tome Ier, le seul qui ait encore paru, va de 1789 au commencement de 1833 : il s'arrête à la veille de la promulgation de la loi du 28 juin 1833, qui marqua, pour le développement de l'instruction primaire en France, le commencement d'une ère nouvelle. Un simple rapprochement de chiffres rendra sensible la différence entre les deux éditions : dans l'ancienne, la période qui correspond à celle qu'embrasse le tome Ier n'occupait que 235 pages ; tandis que 572 pages sont consacrées aujourd'hui à la reproduction des documents qui constituent l'histoire législative et administrative de l'instruction primaire de 1789 à 1833. Les additions portent surtout sur la période révolutionnaire; et c'est, croyons-nous, l'éloge capital à adresser à ce premier volume, qu'il nous offre ce qu'on aurait vainement cherché jusqu'à présent dans n'importe quel ouvrage, un ensemble de documents permettant de suivre dans tous ses détails et sans lacune l'histoire de l'instruction primaire pendant ces années si fécondes et encore si peu connues des historiens, où les assemblées de la Révolution tentèrent de créer en France une organisation nouvelle de l'enseignement public.

Ce vaste ensemble s'ouvre par les mesures conservatoires édictées par l'Assemblée constituante : décrets relatifs au remplacement des dîmes, à la conservation des monuments publics et des bibliothèques, à la situation des religieux chargés de l'enseignement public, etc. Viennent ensuite le plan d'instruction publique attribué à Mirabeau (et dont Cabanis paraît être l'auteur réel), le projet de décret de Talley-

rand, le projet de décret de Condorcet; puis la série des innombrables décrets, projets de décrets et propositions de députés, qui appartiennent à l'époque conventionnelle. Dans cette série, qui va de la page 24 à la page 127, on retrouve non seulement les décrets qui furent réellement mis en vigueur, comme celui du 29 frimaire an II, ceux des 9 brumaire et 27 brumaire an III, celui du 3 brumaire an IV, mais une foule de projets individuels, les uns célèbres, comme celui de Lepelletier, les autres moins connus, tels que ceux de Rabaut Saint-Étienne, de Bancal, de Jeanbon Saint-André, de Calès, de Michel-Edme Petit, de Masuyer, etc. Des notes, qui accompagnent la plupart de ces documents, indiquent sommairement l'histoire du projet et le nom des orateurs qui prirent part aux débats dont il fut l'objet dans la Convention: ces renseignements nous ont paru minutieusement exacts et puisés à bonne source. Nous avons deux observations seulement à présenter, à propos de deux détails. A la page 91, on trouve, sous le titre de *Nouveau plan général d'instruction publique présenté à la Convention nationale par G. Bouquier* (sans date), un document qui nous est donné comme postérieur au projet de décret sur le dernier degré d'instruction, du même Bouquier (24 germinal an II), et au décret du 29 frimaire an II. Or ce document n'est pas un projet nouveau: c'est tout simplement la première ébauche du plan de Bouquier, imprimée sans indication de date, mais qui appartient au mois de frimaire an II; les trois premières sections de ce plan général devinrent — avec des modifications — le décret du 29 frimaire an II sur les écoles primaires; et les sections IV et V du même plan, à leur tour modifiées et développées, formèrent plus tard le projet de décret sur le dernier degré d'instruction présenté à la Convention le 24 germinal an II. Notre seconde observation est relative au projet de Masuyer, qui se trouve placé parmi les documents appartenant à l'an III. La date du décret qui ordonna, après la mort de Masuyer (guillotiné le 1er germinal an II), la réimpression aux frais de l'Etat de l'écrit de ce député sur l'éducation nationale, est bien en effet le 8 prairial an III; mais le discours où Masuyer avait exposé ses idées sur l'éducation fut prononcé à la Convention dans la séance du 12 décembre 1792; et une première édition de ce discours avait été donnée par Masuyer lui-même dans le courant de 1793. Cet écrit appartient donc en réalité, non à l'époque thermidorienne, mais aux premiers débats sur l'instruction publique, ceux qui furent provoqués par la présentation du premier projet du Comité d'instruction (ancien projet de Condorcet remanié). Il sera peut-être utile de rétablir, dans l'errata, la date exacte des deux documents en question.

Pour l'époque du Directoire, le volume de M. Gréard nous donne, parmi les documents nouveaux, le texte des projets discutés par le Conseil des Cinq-Cents en l'an VI et en l'an VII: projets de Roger-Martin, de Heurtaut-Lamerville, de Pison-Dugalland. Pour celle du Consulat, le projet présenté par Chaptal au Conseil d'État en l'an IX,

et nombre d'autres pièces peu connues et qui méritaient bien de trouver place dans ce recueil. L'histoire de l'instruction primaire sous l'Empire et sous la Restauration est aussi complète que possible. Le volume se termine par un appendice d'une centaine de pages, qui contient une foule de choses intéressantes : reproduction en fac-similé de diplômes et de procès-verbaux d'examens, autorisations d'enseigner, avis des comités de surveillance, formules d'engagement décennal, d'exeat, etc., et enfin liste des congrégations enseignantes autorisées.

En publiant cette nouvelle édition d'un recueil qui avait déjà sa place marquée dans toutes les bibliothèques où ont accès les ouvrages consacrés à l'enseignement public, M. Gréard a rendu un véritable service à tous ceux qui s'occupent de l'instruction primaire : il leur a mis entre les mains un instrument de travail de haute valeur, et s'est acquis ainsi un nouveau titre à la reconnaissance des amis de notre éducation populaire. J. G.

La istruzione publica negli Stati Uniti, par *Egisto Rossi*. Rome imprimerie Enrico Sinimberghi, 1889, in-8°. — M. Egisto Rossi vient de publier sur « l'Instruction publique aux États-Unis » une intéressante étude faite d'après les documents les plus récents et les plus caractéristiques, qui résume heureusement, en les coordonnant, les innombrables renseignements contenus dans les volumineuses publications émanant du *Bureau of Education* de Washington et des administrations locales de chaque État de l'Union.

Hâtons-nous d'ajouter que le livre que nous signalons n'est pas une étude théorique écrite uniquement d'après les documents officiels. M. Rossi connaît les États-Unis pour les avoir parcourus deux fois, et il a entrepris son second voyage pour y étudier à fond l'organisation de l'enseignement et particulièrement de l'enseignement primaire élémentaire. On sent qu'il a vu de près les choses dont il parle avec une réelle compétence, et depuis le rapport de M. F. Buisson, qui date déjà de 1876, son ouvrage est un des plus intéressants qui aient paru en Europe sur l'instruction publique aux États-Unis.

L'enthousiasme de l'auteur pour son sujet explique l'intérêt qu'offre son livre. Comme tous les visiteurs de l'Union, M. Rossi a été frappé du prodigieux développement qu'y a pris l'enseignement, de la sollicitude des pouvoirs publics, du concours empressé et persévérant des populations qui ont fait de la prospérité des écoles une question d'honneur national. En ces matières, les chiffres ont une incontestable éloquence, et M. Rossi sait fort bien les manier et les mettre en valeur.

« Dans la seule Pensylvanie, dit-il, un recensement récent (1885-1886) constate l'existence de 21,062 écoles élémentaires pour 4,816,252 habitants. Dans l'Iowa et dans l'Ohio, le nombre des édifices scolaires est monté, en 1886-1887, à 12,892 pour 1,790,839 habitants dans l'Iowa

et à 12.589 pour 3,366,590 pour l'Ohio. Mais mieux encore que par ces chiffres, nous serons renseignés sur l'importance capitale que les Américains du Nord attachent à l'instruction élémentaire par l'énoncé de ces deux faits : en 1886-1887 le nombre des maîtres qui enseignaient dans les écoles élémentaires était de 338,637, et la dépense totale faite par les divers Etats de l'Union pour l'enseignement primaire a été de 115,103,886 dollars, soit 675,519,430 fr. Quelle nation d'Europe — je n'ose nommer l'Italie — peut se vanter de faire de tels sacrifices pour les écoles du peuple ? »

M. Rossi n'ose nommer l'Italie! A peine devrions-nous citer la France, qui compte un peu plus de 100,000 fonctionnaires de l'ordre primaire. Et qu'il a fallu d'efforts pour leur assurer dans l'avenir un traitement tout juste suffisant!

Le côté financier de la question scolaire est étudié solidement dans l'ouvrage qui nous occupe. La prospérité des écoles aux Etats-Unis provient, pour une bonne part, des immenses ressources pécuniaires qui sont mises à leur disposition par les autorités de tout ordre et aussi par les particuliers. Après M. Buisson, M. Rossi rappelle l'origine et l'histoire de ces dotations territoriales qui assurent aux écoles la propriété du fond et du revenu de la seizième et de la trente-sixième section de chaque township ou circonscription communale des terres publiques de l'Union. Il énumère les taxes, aussi productives que nombreuses, levées sur les propriétés en déshérence, sur les ventes, sur certaines catégories d'objets et de personnes, etc., pour le service de l'enseignement primaire. Dans ces conditions comment s'étonner des prodiges partout réalisés?

On s'est alarmé parfois du luxe très relatif de nos « palais scolaires ». Que diraient les critiques s'ils voyaient les somptueux — nous n'avons pas dit « beaux » — édifices que l'on rencontre dans la plupart des cités des Etats-Unis? On peut voir, au Musée pédagogique de Paris, la reproduction en relief d'un certain nombre de ces établissements. Les architectes n'ont pas toujours fait preuve du goût le plus pur; ils allient sans assez de discernement le style grec ou gothique, avouons-le, mais ils montrent d'autre part une remarquable entente des exigences de l'hygiène, et des nécessités diverses du service d'un établissement scolaire. L'air, la lumière, pénètrent et circulent partout à flots. L'impression dominante est qu'on n'a rien ménagé pour assurer aux élèves un abri aussi confortable que possible et même luxueux. On ne peut sur ce sujet que partager l'admiration de M. Rossi.

Nous ne saurions quitter son livre sans dire quelques mots du curieux chapitre qu'il consacre à l'enseignement des Nègres et des Indiens. Il vante avec raison les efforts tentés, même dans les États du Sud, « pour affranchir les esprits après avoir délivré les corps ». L'entreprise en valait la peine, puisque, dans ces mêmes États, la population scolaire en 1881 comprenait 802,559 élèves de race noire.

Elle est en bonne voie, cette entreprise, grâce aux efforts des « *Freedman's Aid Societies* » qui ne négligent rien pour vaincre le préjugé subsistant encore contre les noirs chez beaucoup de bons esprits et faire des citoyens de ces malheureux si cruellement opprimés jadis; grâce encore aux immenses ressources léguées par un véritable bienfaiteur de l'humanité, M. Peabody.

Les résultats sont moins heureux chez les Indiens, race moins civilisable et plus méfiante. En 1885-1886, le gouvernement a consacré, paraît-il, à leur éducation, une somme de 997,000 dollars. Mais les rares enfants qu'on peut attirer momentanément dans les écoles retournent, dès qu'ils sont libres, à la vie nomade et aux habitudes de déprédation.

Nous sommes obligés de laisser de côté les autres chapitres si riches de renseignements où M. Rossi passe en revue les divers degrés de l'instruction publique : *high schools*, universités, académies, collèges, instituts techniques et commerciaux, écoles professionnelles.

Il suffira d'ajouter que son livre justifie la conclusion de sa préface : « Ceux-là — et ils sont encore nombreux parmi nous — qui s'imaginent que les Américains du Nord ne se préoccupent que des intérêts matériels de la vie et songent plutôt à entasser des richesses qu'à perfectionner leur éducation intellectuelle, auront peut-être l'occasion de se désabuser plus d'une fois en lisant ces pages qui prouvent, jusqu'à l'évidence, qu'aucun peuple ne sait mieux que le peuple américain pourvoir aux besoins de l'instruction publique et en profiter habilement. » L. TARSOT.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogigue pendant le mois de février 1890.

Dictionnaire populaire illustré d'histoire naturelle, par *J. Pizzetta*, avec une introduction par M. *Edmond Perrier*. Paris, A. Hennuyer, 1890, in-4°.

Nouveaux instruments d'anthropométrie, par *G. Demeny*. Paris, 1890, broch. in-4°.

Inventaire général des richesses d'art de la France. Paris. Monuments civils. Tome II. Paris, Plon, 1889, in-4°.

Essai sur l'hygiène scolaire, par *A. Féret*. Paris, 1890, broch. in-8°.

Dix-huitième siècle. Etudes littéraires, par *Em. Faguet*. Paris, Lecène et Oudin, 1890, in-12.

La lutte contre l'abus du tabac. Préface d'*Alph. Karr*. Paris, Alcan, 1890, in-12.

Les procédés industriels, par le Dr *F. Génevoix* (Bibliothèque utile). Paris, Alcan, 1890, in-12.

Monographs of the Industrial Educational Association. Edited by Nicholas Murray Butler. New-York, 1889, 7 broch. in-8°.

Educational monographs. Published by the New-York College for the Training of teachers. Nicholas Murray, editor. New-York, 1889, 3 broch. in-8°.

Nouveau cours normal d'histoire. 1re année : Orient, Grèce, Rome, Moyen âge, par *Ammann* et *Coutant*. Paris, Nathan, 1890, in-12.

Les proverbes et locutions de la langue française. Leurs origines et leur concordance avec les proverbes et locutions des autres nations, par *Didier Loubens*. Paris, Delagrave, 1889, in-12.

Quelques mots sur la réforme de l'orthographe. Modifications proposées, par *Em. Arnoulin*. Angoulême, 1890, broch. in-8°.

L'hygiène de l'exercice chez les enfants et les jeunes gens, par le Dr *Lagrange*. Paris, Alcan, 1890, in-12.

L'enseignement public primaire et secondaire, par *A. Herzen*. Paris, A. Colin, 1889, in-8°.

La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours, par *O. Gréard*, 2e édition. Tome Ier. De 1789 à 1833. Paris, Delalain, 1890, in-8°.

The Sketch-B ok of Geoffroy Crayon, gent. Paris, Baudry, 1825, 2 vol. in-12.

Statistik des Unterrichts- und Erziehungswesens in Königreich Württenberg auf das Schuljahr 1887-1888. Stuttgart, 1889, in-4°.

Les aspects des verbes russes et les temps des verbes français, par *J. Fleury*. Saint-Pétersbourg, 1890, in-12.

Géographie générale, Texte-Atlas, Résumés, Questionnaires, etc., par *A. Grégoire*. Paris, Garnier, 1890, in-4°.

François Ier, Anne de Montmorency (1534-1537), par *B. Zeller* (Histoire de France racontée par les contemporains). Paris, Hachette, 1870, in-12.

Le Comte d'Enghien. Cérisoles. Fin du règne de François Ier (1537-1547). Id. Ibidem.

Petit choix de fables tirées de nos principaux fabulistes avec un commentaire et des notes, à l'usage des écoles primaires, par *C. Defodon*. Ibidem, 1890. in-12.

Les traitements, le classement, l'avancement d'après la nouvelle loi sur les dépenses de l'instruction primaire (loi du 19 juillet 1889), par *F. Martel*. Ibidem, 1890, in-12.

La réforme de l'orthographe française, par *Michel Bréal*. Ibidem, 1890. in-12.

Traité de la coupe et de l'assemblage des vêtements de femmes et d'enfants, par *Mme Giroux*. Ibidem, 1890, in-12.

Jeux des adolescents, par *G. Belèze*. Nouvelle édition. Ibidem, in-12.

Nouveau dictionnaire encyclopédique illustré, rédigé d'après le nouveau dictionnaire de Bescherelle et le dictionnaire de l'Académie, par *Bergerol* et *Tulon*. Paris, Garnier frères, 1890, in-12.

Les devoirs de l'école primaire rédigés conformément aux programmes du 27 juillet 1882, par *Bedts* et *Grimbert*. Cours élémentaire et cours moyen. Ibidem, 1890, in-12.

De la lecture musicale appliquée au piano, par *H. Parent*. Paris, Thauvin, 1890, in-12.

Élémens de rétorique (sic). — Manuscrit s. l. n. d., in-12.

Nouveau quadrille des enfants contenant cent figures, choisies avec soin, disposées dans un nouvel ordre et avec lesquelles les personnes de tout sexe et de

tout âge peuvent apprendre à lire en peu de temps, par *Castor*, instituteur. À Apt, 1817, in-8°.

Monographie de l'apprentissage français à l'Exposition de l'économie sociale, par *G. Berger*. Paris, Chaix, 1890, in-8°.

La première année d'allemand. Grammaire, vocabulaire, exercices, conversations, etc., par *Halbwachs* et *Weber*. Livre du maître. Paris, A. Colin, 1890, in-12.

Petite histoire de la civilisation, des origines jusqu'à nos jours, à l'usage des classes élémentaires, par *A. Rambaud*. Paris, A. Colin, 1890, in-12.

Histoire de France et notions sommaires d'histoire générale, par *E. Lavisse* et *Dupuy*. Moyen âge. Cours de 1re année. Ibidem, 1890, in-12.

Memento pratique du brevet élémentaire, par *Couder* et *Cuir*. Livre du maître. Ibidem, 1890, in-12.

La première année d'économie domestique. Morale, soins du ménage, hygiène, etc., par *R. El. Chalamet*. Ibidem, 1898, in-12.

La première année d'agriculture, par *Raquet*, *Franc* et *Gassend*, 4e édition. Ibidem, 1890, in-12.

Guide des aspirants au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures ainsi qu'à l'admission aux écoles de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses (ordre des lettres), par *Roger Liquier*. 2e édition. Paris, Belin et fils, 1890, in-12.

L'arithmétique des écoles primaires, par *D. André*. Cours supérieur. Préparation au brevet élémentaire. Ibidem, 1889, in-12.

Le premier livre de lecture, d'écriture et d'orthographe, par *Th. Legrand*. Cours élémentaire, 1er et 2e semestre. Ibidem, 1890, 2 vol. in-12.

Esther, tragédie de Racine. Édition *Jacquinet*. Ibidem, 1889, in-12.

Cours pratique de langue anglaise, par *J. Sevrette*. Cours préparatoire. Ibidem, 1889, in-12.

Petite Grammaire de la langue française avec de nombreux exemples, des questions et des lectures variées, par *L. Crouslé*. 2e édition. Ibidem, 1890, in-12.

Cours complet d'histoire à l'usage des écoles normales, primaires supérieures, des aspirants et aspirants au brevet supérieur, par *Désiré Blanchet*. 1re année: *Histoire ancienne et du moyen âge depuis les origines jusqu'à 1328*. 2me année: *Histoire moderne de 1328 à 1789*. 3e année: *Histoire contemporaine de 1789 à nos jours*. Ibidem, 1889-1890, 3 vol. in-12.

Orthographe d'usage. Remarques sur les principales difficultés de la langue française, par *A. H. Suptil*. Paris, Belin, 1890, in-12.

The eclectic system of industrial freehand and perspective drawing, by *Ch. Sullivan*. — Cincinnati, van Antwerp; 9 cahiers in-8°.

New-Jersey. — State Board of Education. Report of special committee on manual training. February 1889. Br. in-8°.

Reports of the special committees on manual training and educational statistics. — December 1888, in-8°.

Council of Education of the State of New-Jersey. Report of the standing committee on pedagogics. — December 1889, in-8°.

New-York. — Public Education Society of the City of New-York. Memorial to the Board of Education. — February 1889, in-8°.

Manuel training, an address delivered before the American Institute of Instruction at its annual sessions held in New-Port, R. I., July 1888, by *Nicholas Murray Butler*.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

Nomination de M. Jules Steeg comme directeur du Musée pédagogique. — M. Jules Steeg, licencié ès lettres, vice-président de la Commission des bibliothèques scolaires et pédagogiques et du Conseil d'administration de l'école normale supérieure d'institutrices, a été nommé, par décret en date du 1er mars 1890, inspecteur général de l'instruction publique (enseignement primaire), et par arrêté en date du même jour, directeur du Musée pédagogique, en remplacement de M. Beurier, décédé. Nos lecteurs savent la part que M. Steeg a prise à la Chambre, dans ces dernières années, à l'élaboration des différentes lois qui ont réorganisé notre enseignement primaire. Ils savent aussi que M. Steeg est depuis longtemps un collaborateur actif de notre *Revue*. Ils penseront comme nous que la direction du Musée pédagogique, de cet établissement qui est appelé à rendre de si grands services à nos écoles et à nos maîtres, ne pouvait être placée en de meilleures mains.

Indemnités départementales allouées aux inspecteurs primaires. — Les ministres de l'instruction publique et des finances ont consulté le Conseil d'État sur la question de savoir si l'indemnité départementale allouée aux inspecteurs primaires doit être soumise à retenue pour pensions civiles. La section des finances a répondu dans le sens de la négative en se fondant sur les motifs suivants : La loi du 19 juillet 1889 a mis à la charge de l'Etat tous les traitements du personnel de l'administration et de l'inspection primaire, et n'a voulu imposer aux communes et aux départements, tenus de faire face à toutes les dépenses de matériel pour l'enseignement primaire, que l'obligation d'allouer les indemnités qui, en principe, ne sont pas passibles des retenues établies par la loi du 9 juin 1853 sur les pensions civiles. L'indemnité prévue par la loi du 19 juillet représente le remboursement des frais de bureau et des dépenses diverses que doivent supporter les inspecteurs primaires à raison de l'exercice de leurs fonctions. Par conséquent, sans même qu'il soit nécessaire d'invoquer des dispositions spéciales contenues dans la loi de 1889, cette indemnité rentre dans les cas prévus par l'article 21 du règlement d'administration publique du 9 novembre 1853 et ne doit pas, par suite, être soumise à retenue.

Répartition des bourses d'enseignement primaire supérieur pendant l'année 1889. — A la suite des concours des 16 et 20 mai 1889, auxquels se sont présentés 3,460 aspirants (2,429 garçons et 1,031 filles), 1,455 candidats ont été déclarés admissibles (945 garçons et 510 filles).

Les crédits disponibles ont permis aux préfets d'accorder des bourses ou fractions de bourses de diverses catégories à 574 garçons et 346 filles.

Le tableau ci-dessous en donne la division par nature de bourse :

Garçons.

Bourses et fractions de bourses d'internat	327
Bourses et fractions de bourses familiales.	67
Bourses et fractions de bourses d'entretien	180
	574

Filles.

Bourses et fractions de bourses d'internat.	171
Bourses et fractions de bourses familiales	53
Bourses et fractions de bourses d'entretien	122
	346

Au nombre de 920 bourses concédées par les préfets, il y a lieu d'ajouter 38 bourses ou fractions de bourses que le ministre a concédées dans les écoles nationales professionnelles de Voiron, Vierzon et Armentières.

Par suite de la nomination de ces 38 boursiers, choisis parmi les premiers reçus au concours dans différents départements, le nombre total des bourses réellement concédées en 1889 est de 958 (612 garçons et 346 filles).

L'Arbre de Noël dans les écoles maternelles de l'Isère. — Le Bulletin du département de l'Isère rend compte dans le premier numéro de cette année de charmantes fêtes enfantines qui ont été données dans les écoles maternelles à l'occasion de Noël. Ces fêtes, peu nombreuses il y a quelques années, tendent à se multiplier. Elles ont même pris dans certaines communes, dit l'auteur de l'article que nous citons, un petit air de réjouissance publique, grâce au dévouement des directrices qui ont su y intéresser les municipalités, le Sou des écoles, les particuliers.

« Les notabilités, les parents ont été conviés à venir jouir du bonheur de leurs chers petits; tous ont accepté l'invitation avec empressement, et c'est, en général, devant une salle comble que l'Arbre de Noël a été dépouillé. Ces arbres ont été partout magnifiquement décorés. Aux branches des plus riches pendaient des jouets ajoutés aux friandises habituelles : oranges, papillotes, gâteaux, etc. Aussi, rien ne saurait peindre la joie qui illumine tous ces frais minois à la vue de l'Arbre de Noël tant attendu. Mais avant de posséder toutes ces richesses, il leur faut, les chers petits, payer de leur personne, et cela, à la grande satisfaction de l'assemblée, qui ne se lasse pas d'applaudir les poésies récitées, les chants exécutés; c'est, à ce moment-là, un entrain, un bonheur indescriptible, et l'on ne sait quels sont les plus heureux des enfants ou des parents. A mon avis, la fête n'a

été complète que dans les communes où l'école de filles, mise à contribution, a prêté gentiment son concours pour donner un attrait de plus à cette réunion de famille, en exécutant des chœurs qui ont été, partout, chaleureusement applaudis. »

Il est à souhaiter que cet exemple soit suivi par les autres communes du département, et que les autorités locales, ainsi que les personnes fort nombreuses qui s'intéressent aux écoles, prennent l'initiative de semblables fêtes.

Exposition scolaire a Perpignan. — A l'occasion du concours régional, une exposition scolaire aura lieu à Perpignan en mai prochain. Cette exposition comprendra quatre sections. Les deux premières sont réservées aux travaux des élèves des écoles de garçons et des écoles de filles; la troisième recevra le matériel scolaire; enfin la dernière section contiendra les travaux des maîtres et des maîtresses.

M. Taillefer, inspecteur primaire à Perpignan, a été désigné comme commissaire général de l'exposition. Les demandes d'admission devront être parvenues à l'inspection académique ou au commissaire général avant le 31 mars 1890, terme de rigueur.

A propos des cours dictés. — Le Bulletin du Territoire de Belfort reproduit une circulaire adressée par M. le recteur de l'académie de Besançon au sujet des cours dictés. Les excellents conseils pédagogiques que cette instruction renferme méritent d'être cités. Plus d'un maître saura en faire son profit.

» D'une manière générale, il convient de proscrire les cours dictés, dit M. le recteur.

» Il importe non d'apprendre beaucoup, mais de savoir bien. Or, pour que l'élève sache bien, il ne faut pas lui dicter le cours. En effet, qui dicte se soustrait par là à son insu à la nécessité de se faire bien comprendre; qui écrit sous la dictée, se croit à peine obligé d'écouter. La plume et le papier, en faisant leur office, dispensent l'élève à ses yeux de faire le sien, c'est-à-dire d'appliquer toute son intelligence aux choses qui lui sont transmises. De plus cette pratique de la dictée du cours peut être en certains cas préjudiciable à l'autorité du maître.

» Celui qui dicte à l'aide de notes au lieu d'enseigner, abdique en quelque sorte. Il s'avoue redevable, ce semble, de sa science à ses cahiers et par suite inférieur à eux. Pour se faire écouter utilement et s'attirer toute l'estime qu'il mérite, le maître doit donc parler, se produire lui-même, loin de s'effacer trop modestement derrière un livre ou un cahier. Il réserve la dictée aux résumés qui sont comme les têtes de chapitre ou la récapitulation lumineuse de la leçon parlée.

» Ces résumés, dont le professeur se servira lui-même comme de guide et de règle dans le développement de sa leçon, doivent être préparés d'avance avec grand soin, et assez substantiels pour que

nulle partie vive de la leçon n'y soit omise. Des notes prises avec intelligence par l'élève, au courant de la leçon, quelquefois sur l'avis même du maître, mais à part et en dehors du sommaire dicté, lui permettront de fixer, de compléter ses souvenirs sur les points les plus intéressants ou les moins faciles.

» Il convient d'être en général très sobre de *rédactions*.

» Souvent les cours dictés ne sont guère que la reproduction d'un livre. A ce compte ne serait-il pas plus simple, plus sincère de mettre bonnement le livre sous les yeux de l'élève?

» J'ai vu dicter des cours d'histoire naturelle, de géographie! Point n'est besoin en ce cas d'un professeur : un maître stagiaire, un simple moniteur, suffirait à cet office. »

Le tir a l'arc. — Le *Bulletin de la Ligue nationale de l'Éducation physique* signale parmi les jeux en plein air pour les jeunes filles le tir à l'arc :

« Le tir à l'arc est un charmant exercice, beaucoup trop négligé en France; il développe, avec l'adresse générale et la justesse du coup d'œil, les muscles des épaules et du bras, la souplesse de la taille et l'ampleur de la cage thoracique. C'est un tir gracieux et élégant, particulièrement approprié aux distances moyennes d'un jardin ou d'une cour de pensionnat, et qui convient spécialement aux dames et aux jeunes filles.

» Les frais d'établissement ne sont pas considérables et se réduisent à un arc de vingt-cinq ou trente francs, une cible en paille tressée, un carquois garni de flèches, un gantelet à dés de cuir ou de caoutchouc pour les doigts de la main droite, un brassard de cuir pour le bras gauche. Il est bon que chaque joueuse ait son armement personnel, mais ce n'est pas indispensable, et, pour éviter les accidents, il peut même être utile de n'autoriser qu'un seul arc.

» Un arc bien construit et convenablement tendu envoie la flèche à une cinquantaine de mètres.

» La partie est ordinairement en trente ou quarante points, réglés par la cote assignée à chaque cercle de la cible, ou bien on convient que chaque joueur tirera tel nombre de flèches et le plus fort total de points désigne le gagnant. »

L'enseignement primaire a La Martinique. — Nous avons reçu communication d'une étude très complète et fort instructive sur l'instruction publique à La Martinique. Ce manuscrit, auquel nous emprunterons tout ce qui touche à l'enseignement primaire, a été composé par une personne très compétente, M. Henri Guerrier, vice-recteur honoraire de la colonie.

Après l'avènement du ministère républicain du 13 décembre 1877, un mouvement, dit l'auteur, s'accentua pour substituer l'enseignement laïque à l'enseignement congréganiste. Au mois de mars 1880, l'amiral Jauréguiberry, ministre de la marine et des colonies, invita

le conseil général de La Martinique à organiser un cours normal destiné à former des instituteurs primaires. Sans vouloir méconnaître, disait le ministre, le mérite de l'éducation donnée dans les écoles des frères, il est incontestable qu'aujourd'hui les écoles laïques sont devenues indispensables comme répondant à des besoins spéciaux auxquels les congrégations ne peuvent satisfaire.

Grâce aux nombreuses demandes d'emploi qui étaient adressées à l'administration, il fut relativement facile de constituer un personnel de maîtres laïques. Ainsi, il ne restait plus au 1er janvier 1883 que 8 écoles de garçons sur 36 à laïciser, et 4 écoles de filles sur 36 avaient reçu des institutrices laïques.

Enfin, le conseil général votait la création d'une école normale de garçons et d'une école normale de filles, des cours spéciaux s'ouvrirent et rapidement toutes les institutrices en exercice étaient pourvues des titres de capacité.

En résumé, en l'espace de quatre années il fut délivré 168 brevets élémentaires, 18 brevets supérieurs, et 321 enfants des écoles obtinrent le certificat d'études primaires.

Si maintenant nous envisageons la situation de l'enseignement primaire au point de vue du nombre des écoles, des élèves, des maîtres, ainsi qu'au point de vue des services annexes, nous constatons les résultats ci-dessous.

Le nombre des écoles publiques s'élevait au 16 octobre 1886 à 38 pour les garçons et 36 pour les filles; tous ces établissements étaient laïques. On comptait 25 écoles libres dont 2 laïques de garçons, 19 de filles, et 4 écoles congréganistes de filles.

Les locaux scolaires étaient à la même date de 74, comprenant 21 maisons appartenant aux communes et 53 maisons louées.

A la même date la population scolaire donnait un total de 10,290 élèves dont 4,838 filles et 5,452 garçons, les écoles libres entrant dans ce chiffre pour 566 garçons et 1.412 filles. On constatait en même temps une augmentation de 698 élèves, rien que pour les écoles publiques, sur l'année précédente.

Le personnel de l'enseignement primaire s'élevait à 220 pour 216 classes ayant en moyenne 41 garçons ou 36 filles. En joignant à ce personnel les membres de l'enseignement libre, le personnel comptait 296 membres, dont 244 laïques et 52 congréganistes.

Il y avait en 1886 cinq bibliothèques populaires renfermant 752 volumes. Le nombre des prêts s'étant élevé à 1,619 et les dons à 2,361 fr. 75 c.

M. Guerrier aborde à la fin de cette étude la question importante de la rivalité causée par la différence de race. « On a bien des fois, dit-il, et depuis longtemps cherché en vain le moyen de mettre fin au préjugé de couleur et d'amener l'apaisement des esprits par l'union entre les classes. Nous croyons fermement qu'on le trouvera dans le développement de l'instruction publique tel qu'il a été entrepris dans ces dernières années. Les petits nègres des écoles ont fait

preuve dès le début d'une intelligence vive et d'un grand désir d'apprendre. Très reconnaissants pour leurs maîtres, très désireux de pousser plus loin leur instruction, la plupart continuent leurs études en dehors de l'école ou emportent en tout cas un bagage de connaissances très suffisant pour leur permettre plus tard de juger sainement des choses et des hommes.. Parvenus à la vie publique, ils sauront discerner où est le véritable intérêt de la colonie. Alors pourront être mises en œuvre toutes les forces vives de ce petit pays. »

De la préservation de la vue chez les enfants. — Le journal *le Soleil* a publié sous le titre « De la préservation de la vue chez les enfants » un article signé « Maurice Sainte-Foy » qui contient des conseils faciles à suivre et très pratiques. Négligeant tout ce qui a trait à l'enfant du premier âge, nous réserverons seulement la partie relative à l'adolescent qui fréquente une école. L'auteur traite d'abord sommairement la question de l'éclairage. Il demande un meilleur éclairage pour les salles de classe, c'est-à-dire que dans le jour la lumière soit répartie uniformément dans toutes les parties de la salle et qu'elle vienne du côté gauche pour éviter l'ombre que la main droite ferait sur le papier, si la lumière venait du côté droit; que le soir, le bec de gaz soit placé, non pas de manière à éclairer un peu toute la table, comme cela se pratique presque partout, mais bien plutôt de façon à condenser la lumière sur le bureau de chaque élève. Pour cela, le foyer lumineux ne devrait pas être éloigné de plus 40 centimètres. L'idéal serait que les collégiens fussent traités avec autant d'égard que les typographes dans les ateliers de composition; là chacun a son bec de gaz ou sa lampe Edison au-dessus de la casse.

Il y aurait, ajoute l'écrivain que nous citons, quelques bonnes habitudes à faire prendre aux enfants : c'est de ne pas lire au lit, en chemin de fer ou en voiture; de ne pas porter les doigts sur les yeux, ce geste instinctif peut devenir une cause indirecte d'inflammation de l'œil. Enfin, en raison de la relation qui existe entre les yeux et les dents, de veiller avec soin à l'entretien de ces dernières.

Erratum au numéro du 15 janvier 1890 :

Page 10, ligne 10, au lieu de : *Mme Kergomard*, lire : ***Mlle Matrat.***

Faute de place, nous ne pouvons pas donner ce mois-ci notre COURRIER DE L'EXTÉRIEUR.

Le gérant : H. Gantois.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 5810-3-90.

Nouvelle série. Tome XVI. N° 4. 15 Avril 1890.

REVUE PÉDAGOGIQUE

MÉMOIRES ET DOCUMENTS SCOLAIRES
PUBLIÉS PAR LE MUSÉE PÉDAGOGIQUE

Il entre dans les attributions du Musée pédagogique de publier, au fur et à mesure des circonstances, les documents qui, de près ou de loin, intéressent la question scolaire. C'est une histoire, ou plutôt ce sont les matériaux, très travaillés déjà, d'une histoire de notre instruction primaire en cette période avancée du XIXe siècle. Une centaine de fascicules actuellement publiés composent la première série (1).

On a pensé qu'une analyse succincte de ces documents ne serait pas sans intérêt pour les lecteurs de la *Revue*. Déjà, dans son numéro du 15 octobre 1887, elle a donné le sommaire des quarante premiers fascicules. Aujourd'hui, le moment semble venu de jeter un rapide coup d'œil sur la suite de la collection.

Nous prenons donc les choses au point où les avait laissées l'auteur de l'article de 1887, en nous soumettant, comme lui, à l'ordre arithmétique. Si ce n'est pas le plus logique, c'est le plus facile et le plus sûr. Longue route, étapes nombreuses, d'où l'obligation de s'arrêter peu de temps à chacune. Le lecteur qui a le goût de ces études ira demander aux textes eux-mêmes un supplément de profit et d'instruction.

N° 41. — Lois et règlements scolaires de l'Algérie (1888).

La France d'Europe n'oublie pas la France d'Afrique.

Pour cette dernière aussi, l'on veut de bonnes écoles, bien pourvues, bien fréquentées, bien conduites. Les lois applicables

(1) Une seconde série est formée par les monographies pédagogiques publiées à l'occasion de l'Exposition universelle de 1889. Voir à ce sujet la *Revue pédagogique* du 15 janvier 1890.

à la métropole ont besoin, pour s'acclimater dans la colonie, de tempéraments, de ménagements. De là des modifications assez sensibles dont le détail remplit la présente brochure.

A ces documents s'ajoutent une *statistique* et une *bibliographie*, Cette dernière pique la curiosité. J'y note avec plaisir un catalogue de livres composés en vue des écoles d'outremer, bibliothèque algérienne en formation. Elle a de l'avenir.

A signaler aussi une liste d'articles parus dans la *Revue*, ayant l'Algérie pour sujet. Dans le nombre : GLACHANT, *Rapport sur l'instruction publique en Algérie* (novembre 1886) ; — BUISSON, *Nos pionniers en Afrique* (juin 1887). — Pionniers! Ce nom n'est pas pour déplaire aux Africains de l'instruction primaire : il honore leur courage et définit leur labeur.

N° 42. — **Les auteurs du brevet supérieur.** — *Choix et jugements littéraires extraits des plus récentes publications des auteurs contemporains*, par Mlle S. R. (1888).

Nous avions déjà les *Cahiers d'une élève de Saint-Denis;* voici le *Cahier* d'une aspirante au brevet supérieur. Cahier de littérature, ou plus simplement *Recueil* de notes et d'extraits composé avec goût, en vue d'un examen, par une lectrice studieuse et renseignée. Je ne sais comment le nom du vieil Aulu-Gelle et de ses *Nuits attiques* me revient en mémoire. Sur un terrain circonscrit, sans mélange d'érudition, sans ombre de pédantisme, nous avons ici les *Nuits attiques* d'une jeune fille. Attiques, c'est-à-dire françaises, et françaises du XIXe siècle. Bien que mis en cause, ni le XVIIe, ni le XVIIIe ne sont admis à se faire valoir. Rien que des modernes, rien que des contemporains dans le jury assemblé pour le jugement.

Idée neuve et bien exécutée. Il est permis à une compilation d'être personnelle, indépendante et sincère. C'est le cas présent. Choix judicieux, solide, parfois piquant, agréable toujours, ni banalités ni paradoxes. Il y a bien une page de Deschanel sur Bossuet, dont les restrictions un peu fortes feront cabrer les fidèles du grand orateur. Mais Nisard, Paul Albert, D. Bertrand (dans une excellente page), Albert Cahen apportent vite le correctif, et le mal, si mal il y a, n'a guère le temps de se produire.

Nisard est l'autorité le plus souvent invoquée : on le consulte une douzaine de fois; après lui, Paul Albert, neuf fois nommé: acte de gratitude d'une jeune fille envers ce docte et brillant serviteur de l'instruction des filles. Sainte-Beuve est un peu délaissé : deux consultations, dont l'une très courte, c'est peu pour cette grande renommée. Saint-Marc Girardin, de Sacy n'ont pas à se plaindre. Moins heureux, Villemain : oublié, supprimé. O inconstance de la jeunesse, ô gloire humaine! Montégut, Deschanel ont le vent en poupe et suivent de près Paul Albert. Taine, Prévost-Paradol, Boissier, Gréard reçoivent leur juste part d'influence. En dehors de l'Académie, l'Université s'avance en colonne serrée. Voici Merlet, Vapereau, Réaume qui se passent l'étendard. Jacquinet manque à la fête, et le XVIIe siècle s'en afflige. Brunetière s'en va, lance en arrêt. A l'avant-garde, Faguet, Larroumet, Lemaître, la jeune école goûtée des vieux, aimée des jeunes.

Et Doudan, pour qui l'auteur montre un faible? Où ranger Doudan? Je ne sais trop. Lui seul, dans ce salon plein de gens bien mis, risque sa robe de chambre, lâche sa verve aventureuse. Il nous dira que Lamartine « pense vert, ou rose, ou bleu » ; — que dans Hugo, on trouve une belle rose « à côté d'une vieille pantoufle et de pots cassés ». Le mot est drôle, mais l'aspirante, à qui je pense, fera bien de l'oublier le jour de l'examen. Pure question de forme d'ailleurs, car Doudan est un fervent classique : c'est un Nisard qui s'amuse.

On remarque de la disproportion entre certains groupes d'écrivains. Ainsi Montaigne jouit d'une cour empressée d'admirateurs : ils sont huit, j'ai fait le compte; Mme de Sévigné n'en a que deux : gens de marque, il est vrai. Sur Voltaire aussi, l'on nous met à la portion congrue. Et cependant il s'agit de ses *Lettres*, œuvre sans pareille et qui vaut une bibliothèque. Bersot avait écrit là-dessus une page étincelante et dont on regrette ici l'absence.

Autre regret : pas une femme dans ce jury. Quoi donc? Dénierait-on aux femmes de France le sens critique? Et ne trouverait-on rien à prendre dans Mme de Staël, Mme Guizot, Mme de Girardin, Mme Sand, Mme Tastu? Et justement, de cette dernière, il y a un bon *Éloge* de Mme de Sévigné. L'Académie l'a couronné, et l'on trouve qu'il fait bonne figure sous son laurier toujours vert.

Je fais ces réserves dans l'espérance d'une nouvelle édition, dont l'honneur est dû à ce travail intéressant et distingué.

N° 43. — **Le cahier de devoirs mensuels** (1888).

Un personnage, ce cahier scolaire, ce petit cahier de deux sous. Voyez : on a constitué la loi dépositaire de son état civil et gardienne de son existence : « Chaque élève, à son entrée dans l'école, recevra un cahier spécial qu'il devra conserver pendant toute la durée de sa scolarité. Le premier devoir de chaque mois, dans chaque ordre d'études, sera écrit sur ce cahier par l'élève, en classe et sans secours étranger, de telle sorte que l'ensemble de ces devoirs permette de suivre la série des exercices et d'apprécier les progrès de l'élève d'année en année. Ce cahier restera déposé à l'école. » *(Décret du 27 juillet 1882, article 13.)* Il n'avait pas deux ans, ce cahier scolaire, qu'une enquête était ordonnée sur son compte par le ministre de l'instruction publique. Elle était menée par un de nos maîtres les plus compétents, reprise et discutée par un autre maître, enfin elle aboutissait à un grand mouvement d'opinion, à un effort de zèle qui remuait toutes les écoles de France.

Qu'a-t-il donc de si précieux, ce petit cahier de deux sous? Il a d'être le compagnon de l'enfant pendant le cours de sa vie scolaire, son témoin irrécusable et sûr, la caution de ses efforts, de sa bonne foi et de sa bonne volonté, une forme de sa vie morale, une émanation de sa conscience. C'est pourquoi on lui a donné une âme, une voix, un langage, au petit cahier de deux sous, et ce langage est élevé, pressant, persuasif :

« Appliquez-vous, enfant! Le cahier est là sous vos yeux, encore tout blanc, prêt à recevoir tout ce que vous saurez y mettre de bon, tout ce qui peut vous faire honneur, en même temps que faire plaisir à vos parents et à vos maîtres (1). »

Et l'enfant, que répond-il? on voudrait le savoir. Tous les ans, dans notre classe, nous donnerions à traiter ce sujet : « Réponse d'un élève aux *Recommandations* du cahier de devoirs mensuels. » Et ce devoir serait inscrit en bonne place parmi les autres.

---

(1) Extrait des *Recommandations* inscrites sur la couverture du *Cahier de devoirs mensuels.*

N° 44. — **L'histoire des mots,** par Michel BRÉAL (1887).

La *Vie des mots* est un « agréable petit livre » écrit par le regretté M. A. Darmesteter. Il sert — ainsi qu'un docte ouvrage allemand — de point de départ à M. Michel Bréal pour faire une curieuse et rapide excursion à travers l'*histoire des mots*. Chemin faisant, des anecdotes égaient la matière : il n'est plus permis d'être ennuyeux en parlant grammaire, langue maternelle, linguistique. On se passionne pour cette étude, on s'y délecte. Nous avons connu une science grammaticale sèche, et ridée comme une momie dans ses bandelettes. La science nouvelle est jeune, alerte, spirituelle et démonstrative. Il faut qu'un peu de cet esprit pénètre dans notre monde scolaire, dans nos écoles normales d'abord, puis dans les autres. Des écrits comme celui de M. Bréal fraient les voies. « Élever, étendre l'horizon des maîtres », telle est son œuvre, définie par lui-même : et cette œuvre est excellente.

N° 45. — **Comment les mots changent de sens,** par LITTRÉ, *avec un avant-propos et des notes* par MICHEL BRÉAL (1888).

Excursion moitié savante, moitié humoristique faite par M. Littré à travers son propre Dictionnaire, en quête de curiosités et d'anomalies, se rapportant à l'histoire de la langue. Cent mots ou familles de mots choisis par lui donnent lieu aux constatations les plus instructives et parfois les plus inattendues. Citons un exemple : le mot *Artillerie*. D'instinct, on le croirait contemporain de l'invention de la poudre explosive et des armes à feu : erreur. « Dans le moyen âge, dit Littré, *artillerie* désignait l'ensemble des engins de guerre soit pour l'attaque, soit pour la défense. La poudre ayant fait tomber en désuétude les arcs, arbalètes, balistes, châteaux-roulants, béliers, etc., le nom d'artillerie passa aux nouveaux engins... Il semblait qu'une chose nouvelle dût amener un nom nouveau ; il n'en fut rien, Le néologisme ne put se donner carrière, et au lieu de recourir, comme on eût fait de notre temps, à quelque composé savant tiré du grec, on se borna modestement et sagement à transformer tout l'arsenal à cordes et à poulies en l'arsenal à poudre et à feu. Seulement il faut se rappeler, quand on lit un texte du XIVe siècle, qu'artillerie n'y signifie ni arquebuse, ni fusil, ni canon ».

Et là-dessus, M. Bréal fait observer que le même phénomène est en train de s'accomplir sous nos yeux : l'aérostation, cette navigation aérienne, s'empare de la langue toute faite du marin et du navigateur. L'aéronaute parle couramment de *flotte* de l'air, de mettre le *cap* sur un point donné, d'*atterrir*, etc. « L'avantage de ces sortes de transpositions, dit M. Bréal, est d'être aussitôt compris par tout le monde. »

N° 46. — **Écoles manuelles d'apprentissage, Écoles professionnelles** (1887).

Ceci est l'exposition très claire d'une affaire très compliquée. Question de budget et question de compétence greffées l'une sur l'autre ; Enseignement technique tiraillé entre deux ministères rivaux, Commerce et Instruction publique. — « Je suis le père, dit le Commerce. — Et moi la mère, dit Instruction publique. — Moi, dit l'enfant, je suis pour qui paiera mes mois d'école. »

Longues et laborieuses négociations, lesquelles aboutissent à une entente. Désormais bien logé, bien pourvu, bien nourri, Enseignement technique croît et prospère entre les auteurs de ses jours unis et réconciliés. Le décret du 17 mars 1888 scellera cet accord.

N° 47. — **Textes de compositions des examens et concours de l'enseignement primaire en 1887.**

N° 48. — **Titres et brevets de capacité.** — *Règlement en vigueur* (1888).

Nous proposerions d'intervertir l'ordre des deux brochures, la seconde étant plus générale, l'autre plus particulière. Le n° 48, recueil de décrets et règlements, intéresse les hommes du métier, les maîtres responsables, les candidats en mal d'examen.

Le n° 47 permet de suivre le travail des idées, l'esprit même de la préparation pédagogique à l'entrée des principales carrières de l'enseignement primaire. Il n'est question ici que du haut enseignement primaire, de l'admission aux écoles spéciales, de l'aptitude aux divers professorats, aux directions et aux inspections.

On trouvera sous les nos 53 et 54 tout ce qui concerne les examens du brevet de capacité, tant élémentaire que supérieur.

N° 49. — L'enseignement de la gymnastique dans les établissements d'instruction primaire (1887).

Première apparition de la gymnastique dans nos fascicules; ce n'est pas la dernière. Un décret, daté du 3 février 1869, réglemente l'enseignement de la gymnastique dans les écoles primaires; il le rend obligatoire pour tous les élèves, sauf dispense du médecin; obligatoire pour les élèves d'écoles normales; il organise un cours d'instruction pour les instituteurs d'un même département. — Vous reconnaissez l'initiative et la prévoyance patriotiques de M. Duruy.

Une circulaire interprétative du précédent décret trahit la main du ministre lui-même. Sa sollicitude s'étend sur les écoles rurales. « Au village, l'enfant a l'air et l'espace qui lui font défaut dans les villes; mais les jeux gymnastiques remplaceraient d'une manière heureuse le vagabondage dans les rues ou sur les places, le maraudage dans les champs, ou la destruction des nids d'oiseaux dans les bois. L'attitude embarrassée et lourde d'un grand nombre de conscrits des communes rurales suffirait à montrer combien ils ont encore besoin qu'on assouplisse leurs membres, qu'on rende leur démarche plus dégagée, qu'on leur apprenne enfin à tirer meilleur parti de toutes les forces que la nature a mises en eux. »

Après M. Duruy, M. Jules Simon. Même esprit de patriotique prévoyance dans la circulaire du 2 novembre 1871, et celle du 27 septembre 1872. M. Jules Simon est le second promoteur de l'œuvre. Il propage l'idée si pratique du gymnase central, commun aux écoles d'une même région; il n'est pas le partisan exagéré de la gymnastique savante, et encourage les exercices naturels, plus facilement abordables, exempts de risques et de dépenses. Dans les lycées, il pousse à l'équitation, à l'escrime, à la natation. Il insiste sur les avantages multiples des longues promenades : « La marche, qui est essentiellement hygiénique, peut être associée avec avantage à l'instruction des élèves; on peut, suivant le pays et le climat, faire de l'herborisation, visiter un vieux château, des ruines importantes, un champ de bataille, une collection d'objets d'art, une usine. » Il invoque l'exemple des pays étrangers, notamment celui de la Suisse, et conclut par ces mots : « L'éducation physique est encore à créer en France, et je vous supplie de m'y

aider.... Établissons des rapports nouveaux entre le développement du corps et celui de l'esprit, sans les sacrifier imprudemment l'un à l'autre. »

Après M. Jules Simon, M. Jules Ferry, et c'est un troisième pas dans la même voie. Loi du 27 janvier 1880 étendant l'obligation de la gymnastique à toutes les écoles; circulaire du 20 mai 1880 interprétative de la loi précédente. (Qui la lit attentivement y trouve le germe des préoccupations devenues dominantes depuis 1889.) — Autres circulaires sur le même sujet : Connexité établie entre les exercices militaires et les exercices gymnastiques; ardente propagande de tout ce qui peut contribuer à développer chez nous l'esprit de force et de discipline; enquête ordonnée sur l'état de l'enseignement gymnastique et militaire dans les écoles normales; organisation de cours spéciaux pour les instituteurs, — tels sont, en abrégé, les résultats d'efforts énergiques et constants déployés durant toute la durée de son ministère par M. Jules Ferry.

Nous nous sommes étendu sur cette nomenclature pour bien mettre à jour les précédents de la question, rappeler d'où est venue l'impulsion première et ne pas laisser s'accréditer l'opinion que l'exercice scolaire, depuis vingt ans, dormait chez nous du sommeil d'Épiménide. Nous sommes sujets à ce genre d'erreur.

La brochure que nous analysons se termine : 1° par une *Note* intéressante et substantielle de M. G. Demeny sur l'enseignement de la gymnastique scolaire à l'étranger, — 2° par un *Bulletin bibliographique* comprenant trente-cinq articles. Il ne date que de trois ans, et voilà déjà qu'il faudrait le doubler. Les choses marchent vite en France lorsqu'on a le secret d'y intéresser l'esprit public.

Nos 50, 51, 52. — **Projet de loi sur les dépenses ordinaires de l'enseignement primaire et sur les traitements du personnel** (1887-1888).

Nous ajournons l'analyse de ces trois volumes, comptant faire ultérieurement l'historique de la loi sur les traitements des instituteurs, laquelle, présentée en 1886, n'a été votée qu'en 1889. — Voir aux fascicules 89 et 90.

N°s 53, 54 et 55. — **Recueil des textes des compositions données aux deux sessions du brevet de capacité (élémentaire et supérieur) en 1887. — Concours pour les brevets d'enseignement primaire supérieur et les écoles normales en 1887.**

« Trois gros volumes, tout près de deux mille pages, pour des dictées d'orthographe, des devoirs de style, des problèmes d'arithméthique! Vous allez lire cela? — Avec délices. »

Rien que la dictée mérite qu'on s'y adonne. Connaissez-vous un exercice qui remue davantage la fibre humaine et pédagogique? Songez que sur ces textes des milliers de candidats, jeunes gens et jeunes filles, ont tremblé, pâli et quelquefois pleuré. On n'imagine pas l'émotion que dégage un texte orthographique, le jour de l'examen. Pour beaucoup, le pli cacheté, que brise une main indifférente, renferme la clef d'une carrière, le gagne-pain, l'avenir; — pour tous la clef des champs.

Et puis la dictée est tour à tour, au gré du maître, leçon d'histoire, leçon de morale, leçon de patriotisme, leçon de science, leçon de goût, leçon de savoir-vivre, leçon de style. L'utilité orthographique est son moindre mérite. C'est un moyen éducatif par excellence. C'est pourquoi l'on est tranquille sur son sort, même en ce temps d'agitation phonétique et révolutionnaire. Un moyen de parler aux enfants, de leur faire entendre les conseils les plus salutaires; de les émouvoir aujourd'hui, de les amuser demain, de les instruire toujours, est-ce que les maîtres abandonneront jamais cela?

Des quatre ou cinq cents dictées réunies dans nos fascicules ressort plus d'un renseignement. On tend de plus en plus à dépouiller l'épreuve de ses difficultés postiches, de ses pièges à loup si redoutés et si redoutables. Par cela encore la dictée se sauvera du malin. Comme la gymnastique acrobatique, l'orthographe acrobatique a fait son temps. Nul ne la regrette. Elle a sur la conscience trop de chutes, trop de nez, et de jolis nez, cassés.

La provenance des textes a beaucoup changé depuis vingt ans. Jadis les deux siècles classiques étaient les seuls fournisseurs brevetés de l'Université. A la dérobée et par grâce, se glissait le XIXe siècle, toléré plutôt qu'admis. Depuis qu'il prend des

rides et des cheveux blancs, notre siècle réclame le titre d'ancêtre, le privilège de classique : il l'obtient. La porte s'ouvre pour lui battante, c'est pour les anciens qu'elle s'entrebaille. J'ai fait le calcul. Pendant la session de juillet 1887, ces derniers ne sont entrés que dans la proportion de 25 pour cent. Ce résultat n'a rien d'effrayant; à deux conditions toutefois : la première, c'est que la proportion ne soit pas dépassée ; la seconde, c'est qu'on apporte dans le choix des modernes une vigilante rigueur. De l'Académie au *Petit Journal*, il y a des marches qu'il ne faut pas descendre toutes.

Une contribution que je ne voudrais pas restreindre, c'est celle de la pédagogie, de la moderne principalement. Notre pédagogie a vraiment une âme, un cœur. Elle est délicate, émue, parfois poétique. On l'aime dans son rôle de mère de famille ou de sœur aînée, ayant, de l'une et de l'autre, la tendresse et la grâce. C'est pourquoi nous voyons avec plaisir qu'on familiarise nos élèves avec les noms de M. Gréard, de M. Vessiot, de M. Marion, du regretté M. Anthoine, de quelques autres absolument dignes du même honneur. Plus d'un s'y donne la joie d'une dette de reconnaissance discrètement acquittée.

On le dit très goûté, très envié, cet honneur de figurer dans l'anthologie des textes scolaires. Je le crois sans peine. C'est de la gloire, une humble gloire, mais multipliée par cent mille exemplaires. Un jour, dans la rue, je rencontrai un de nos illustres, tout absorbé dans la lecture d'un journal scolaire : son visage rayonnait d'allégresse. J'en cherchai la cause. Dans ce journal, sous la rubrique EXAMENS, s'étalait une des plus belles pages sorties de sa plume.

Que dire des devoirs de style? Mille choses, si l'on avait le temps. Il leur est advenu le contraire de la dictée. Au lieu de s'aplanir, l'épreuve depuis vingt ans a crû en importance, en difficulté! Pour la morale, pour la littérature, pour la pédagogie, le niveau a monté dans des proportions extraordinaires. C'est merveille, ce qu'on demande de connaissances, de jugement et de goût, parfois de finesse et de sagacité à des jeunes gens de vingt ans. Et bon nombre ne se montrent pas inférieurs à la bonne opinion que l'on a d'eux. Nous reviendrons sur ce sujet avec plus de développement à propos du fascicule 84.

N° 56. — Les trois Écoles nationales professionnelles (1888).

Ce fascicule complète le n° 46. On y trouve le texte d'une loi promulguée le 11 décembre 1880 « sur les écoles manuelles d'apprentissage ». Le but de cette loi est double. Il s'agit : « 1° de former dans des écoles spéciales d'apprentissage et de verser dans l'industrie des ouvriers complètement initiés au travail de leur profession ; — 2° de donner la dextérité de la main et les connaissances techniques nécessaires à des jeunes gens qui se proposent d'entrer dans les écoles spéciales d'apprentissage du degré secondaire. »

C'est dans ce second ordre d'idées que le ministère de l'instruction publique songea dès 1881 à créer quelques écoles nationales d'enseignement primaire supérieur et d'enseignement professionnel préparatoire à l'apprentissage, destinées à servir de types pour les établissements de même nature qui seraient fondés par application de la loi de 1880. Le programme de ces établissements types fut arrêté dans ses grandes lignes par une commission ayant pour président M. Tolain, sénateur, pour rapporteur M. Jacquemart, nspecteur général de l'enseignement technique ; MM. Buisson, de Montmahou et Debras y représentaient le ministère de l'instruction publique. Ce type comporte, outre les ateliers, une école maternelle, une école primaire élémentaire, une école primaire supérieure, une section d'adjoints. Plan grandiose dont les écoles de Vierzon, de Voiron et d'Armentières offrent aujourd'hui la réalisation.

La première pierre de l'école de Vierzon fut posée le 3 mai 1887 avec une grande solennité, en présence du président de la Chambre et du ministre de l'instruction publique. Après M. Brisson, M. Jules Ferry prononça un discours dont voici la péroraison :

« Oui, messieurs, sur le champ de bataille industriel comme sur l'autre, les nations peuvent tomber et périr : sur ce champ de bataille comme sur l'autre, on peut être surpris ; on peut, par excès de confiance, par infatuation de soi-même ou par l'inertie des pouvoirs publics, perdre en peu de temps une supériorité jusqu'alors incontestée ; c'est à ce grand danger que doit parer l'enseignement professionnel dans notre pays ; il n'est pas d'intérêt national plus considérable ; et je puis dire et répéter ici, sans

crainte d'être démenti par personne : A l'heure qu'il est, messieurs, relever l'atelier, c'est relever la patrie. »

L'école d'Armentières fut inaugurée le 6 novembre de la même année par M. Spuller, ministre de l'instruction publique. — L'année précédente, 3 octobre 1886, l'école de Voiron avait été inaugurée par M. Goblet.

Les discours sont reproduits *in extenso* dans le fascicule 56.

N° 57. — **Association des Anciens Élèves de l'École normale de la Seine.** — *Discours prononcés au banquet du 22 octobre 1887.*

Un banquet d'anciens élèves, une fête de famille sous une présidence sympathique, des allocutions, des toasts où chacun dit ce qu'il doit, et comme il le doit, voilà de bons souvenirs à mettre dans les archives d'une école normale, et voilà un bon exemple à propager.

N° 58. — **Écoles normales supérieures d'enseignement primaire de Fontenay et de Saint-Cloud** (1889).

Il s'agit des deux établissements les plus hauts placés dans l'ordre de l'enseignement primaire, de ceux qui doivent fournir des maîtres d'écoles normales, de futurs directeurs et directrices, de futurs inspecteurs. Une double monographie nous fait pénétrer dans la vie de l'élève-maître et de l'élève-maîtresse. Du réveil au couvre-feu, l'on nous fait suivre pas à pas l'emploi de la journée. Journée laborieuse : levé à 5 heures, l'élève-maître n'a guère moins de douze heures de travail. Une heure de grâce est accordée à l'élève-maîtresse, et, par une sollicitude qu'on doit louer, cette heure n'est pas reconquise sur le temps des récréations. Heureusement le parc de Saint-Cloud pour les uns, pour les autres la campagne de Fontenay offrent à ces travailleurs d'amples promenades, le bienfait du plein air.

La vie morale, l'éducation professionnelle ne nous sont pas dépeintes avec moins de détails. Pour ce qui concerne l'instruction proprement dite, chaque professeur a tracé lui-même le programme de son enseignement, la répartition des matières, la méthode suivie, l'esprit général dont elle s'inspire. « La probité intellectuelle, lit-on à la page 113, la recherche constante du vrai,

du naturel, du simple, quant au fond des idées, à la forme d'exposition, du langage, ce sentiment est l'âme même des études. »

Un document spécial fourni par Saint-Cloud, c'est le tableau nominatif des élèves qui ont suivi les cours de l'école depuis l'origine, avec l'indication des emplois actuellement occupés par chacun d'eux. Nous y voyons que 125 élèves-maîtres occupent un poste d'enseignement dans une école normale de France ou d'Algérie; — 17, un poste d'inspection primaire; — 6, une direction d'école normale; — 2 servent la France à l'école normale du Caire; — 7 sont boursiers de l'État en Angleterre et en Allemagne; — 1 dirige le collège français de Pondichéry; — enfin 2 Luxembourgeois et 1 Japonais, munis du diplôme de France, exercent dans leur pays d'origine une fonction d'enseignement.

N° 59. — **Conférences et causeries pédagogiques,** par M. F. Buisson (1888).

Non, l'on n'accusera pas M. Buisson de se croiser les bras, ni de prendre froidement sa tâche. Ces *Causeries*, repos et distraction d'une vie administrative intense, le montrent animé partout du zèle de l'éducateur et du patriote. Qu'il s'agisse d'un congrès d'instituteurs, d'une distribution de récompenses, d'une inauguration d'écoles, d'une fête gymnastique, ce sentiment est la force intérieure qui fait jaillir la parole toute chaude et toute vibrante. Jamais plus vibrante et plus chaude que lorsque le nom de la patrie française se rencontre sur les lèvres de l'orateur : « Gloire à toi, France, immortelle patrie, que nous aimons, non point seulement pour ton beau ciel, et les richesses de ton sol, mais parce que ton nom est le synonyme, tant de fois séculaire, des idées de progrès et de liberté. »

N° 60 — **Question du surmenage.** — *Revision des programmes de l'enseignement primaire. — Travaux de la commission* (1888).

Périodiquement, chez nous, se produit ce phénomène : pour obéir au vœu des familles, au bien public, à l'intérêt de l'enfant, l'Université trace des programmes, décrète des épreuves, multiplie l'action scolaire. Les choses vont leur train, jusqu'au jour où

les mères prennent peur, invoquent la Faculté, jettent le cri d'alarme. Survient l'hygiéniste ; ce qu'il constate, vous le savez : visages pâles, corps étiolés, organisations affaiblies, enfants tout en cerveau, tout en nerfs. Ce qu'il réclame, vous le savez aussi : du grand air, du mouvement, de l'exercice. « Revisons, simplifions les programmes, » devient le cri général.

Ce cri, la tribune, il y a trois ans, l'entendait retentir (1). Un prélat qui est député, un savant qui était ministre, tombaient d'accord pour en faire le mot d'ordre d'une campagne bien en règle : « Le surmenage, voilà l'ennemi ! »

Une commission de cinquante membres fut réunie sous la présidence de M. Jules Simon. Elle fit trois provinces du domaine de l'enseignement primaire.

Première section : écoles maternelles, classes enfantines, écoles primaires élémentaires. — Deuxième section : écoles supérieures et professionnelles. — Troisième section : écoles normales.

Autant de sections, autant de sous-commissions, chargées chacune d'une étude spéciale et nettement circonscrite; autant de rapports résumant les vœux et les opinions des sous-commissaires. Enfin, pour conclure, un rapport général où ces travaux partiels se coordonnent en une synthèse lumineuse et instructive.

On est frappé de l'esprit de mesure, de prudence et d'observation qui a dicté ces pages. Je transcris les conclusions qui se rapportent au premier groupe d'écoles.

« Il y a plus souvent *malmenage* que surmenage dans les écoles maternelles, les classes enfantines, les écoles primaires élémentaires. — Le malmenage est moins dû aux programmes en vigueur qu'à la fausse interprétation et à la mauvaise application de ces programmes, par le maître encore inexpérimenté. — Le malmenage est surtout dû à l'insuffisance numérique du personnel enseignant. — Le malmenage provient encore de la préparation intensive et prématurée à laquelle donne lieu aujourd'hui l'examen du certificat d'études primaires. — Une autre cause de surmenage dans les écoles primaires réside dans l'excès des devoirs faits hors de l'école. » (*Extrait du Rapport général.)*

(1) Séance du 25 janvier 1887, Chambre des députés.

N° 61. — **Comptabilité des écoles normales**, *Guide légal et administratif des économes* (1888).

On conte ce fait (c'est Mme de Staël, sauf erreur) d'un petit État du Nord : les impôts s'y percevaient tout seuls. Spontanément, à leur heure, les contribuables versaient leur quote-part dans le récipient public, et pas une obole ne manquait à l'appel. Temps légendaires. La tâche des économes était simple alors ; elle est aujourd'hui fort compliquée. Il ne leur faut pas moins d'un *Guide légal et administratif* pour s'y reconnaître. La maîtresse pièce de l'ouvrage est l'*Instruction* du 23 avril 1883, en 92 articles. C'est le fond et le tréfond du métier. Toutes les règles de la comptabilité publique applicable aux écoles normales y sont rangées dans un bel ordre, ordre de bataille dirigé contre la fraude. Après avoir lu ces pages, il ne vient pas à l'idée qu'elle soit possible. Un moraliste nous affirme que la conscience et la probité sont encore une garantie plus sûre. Tant mieux ; chez nous, c'est le fonds qui manque le moins.

N° 62. — **Les classes enfantines**, *documents législatifs et administratifs, avec introduction* par M. F. Buisson (1888).

La classe enfantine, une des heureuses créations de notre époque, est « l'intermédiaire ingénieux » entre la salle d'asile et l'école. Le service rendu par elle aux enfants, c'est de leur « ménager une transition entre le régime si doux des salles d'asile et la règle plus sévère de l'école ».

L'historien des classes enfantines, qui en est aussi l'organisateur, en fait remonter l'idée première à M. Duruy. Son digne successeur, M. Ségris, eut le sentiment du bien à faire, mais le temps lui manqua. Une circulaire de lui jeta les premiers germes. Malgré des tentatives méritoires, soit à Paris, soit en province, l'œuvre restait vague, indéterminée, sans nom. Son patron et son parrain fut M. Jules Ferry.

« Dans toute commune, dit-il, où les deux écoles sont encombrées par un trop grand nombre d'élèves de moins de sept ans, le mieux est de réunir les tout petits enfants dans une salle spéciale et de former, avec le trop-plein des deux écoles, une

bonne classe préparatoire, sorte d'intermédiaire entre l'asile et l'école. Cette *classe enfantine* sera naturellement dirigée par une femme, et je ne vois aucun inconvénient à ce qu'elle soit annexée, suivant les convenances des locaux, soit à l'école des garçons, soit à l'école des filles. » *(Circulaire du 8 octobre 1880.)*

Une circulaire autorise pour le présent, mais n'assure pas l'avenir. La reconnaissance légale et le droit de vivre furent accordés aux classes enfantines par la loi du 16 juin 1881 (sur la gratuité), dont l'article 7 leur donne place au budget.

A cette période d'enfantement en succède une autre qui est celle des difficultés financières et des oppositions politiques. On en trouve l'histoire dans l'intéressante étude à laquelle nous avons emprunté les précédents détails.

La seconde partie du fascicule 62 reproduit *in extenso* tous les documents qui ont rapport à la question : lois, arrêtés, circulaires, séances du parlement, etc.

N° 63. — **Discours de réception de M. Gréard à l'Académie française** (1888).

En décembre 1848, un adversaire de l'Université devient, par un coup du sort, grand-maître de l'Université. On sait ce qu'il en advint. Trente-neuf ans plus tard, par un juste retour, il avait pour successeur et pour juge à l'Académie française l'un des plus dignes représentants de l'Université. Piquante revanche!

Ce qui la rend exquise, c'est que le successeur a tracé de l'adversaire le portrait le plus fin, le plus délicat, on peut dire le plus aimable, puisqu'il le montre, durant toute sa vie qui fut longue, fidèle à ses opinions, à ses amitiés, à sa foi ; humain, généreux, enjoué ; bref, sympathique partout, — excepté comme législateur de l'instruction publique.

N° 64. — **Questions historiques**, par Eugène MULLER (1889).

Feuilletez le volume, vous reconnaîtrez que ces questions sont des questioncules, ces amusements, des amusettes, et qu'il faut goûter sobrement à ces friandises. Ainsi font du reste les lecteurs du *Musée des familles*, pour qui furent composés ces jeux de la

Mémoire et du Hasard. Ainsi le veut l'avisé directeur M. Eugène Muller, si habile à mesurer, espacer, doser. Deux ou trois questions sans plus par livraison ; la suite au prochain numéro. Faisons de même; ne soyons pas gloutons de lecture au point de dévorer en une fois la provision d'une année. Aussi bien la satiété serait prompte à venir, et tout ce qu'elle entraîne avec elle. Ces appels répétés à la mémoire, cette poursuite de faits subtils, dispersés, fugaces, ce travail forcé sur des pointes d'aiguille finissent par causer une tension douloureuse, quelque chose comme le supplice éprouvé par la petite princesse des contes de fées, lorsqu'il lui fallait chercher une perle dans un tas de blé.

Ce n'est pas un livre d'enseignement. L'enseignement exige plus de substance et de corps, plus de suite et de méthode, des sentiers plus larges menant à des buts pratiques et bien marqués.

Ce n'est pas le livre des solitaires. Ils s'y lassent et s'y rebutent. Je le conçois bien mieux lu en commun, dans la famille scolaire, un jour de pluie, ou quelque soir d'hiver, pour clore une journée lente à finir. La question est lancée d'une voie haute et claire. Elle circule, bourdonnante, dans la salle où chacun la happe au passage. Aussitôt vingt bonnes têtes travaillent à la résoudre : travail amusant parce qu'il est partagé; — fructueux parce que l'émulation s'en mêle ; — inoffensif parce qu'il est vif et court : il se trouve toujours à point nommé quelque malin pour prendre la pie au nid.

Il y a comme un second ouvrage dans le premier, les gravures. Ces gravures, au nombre de cinquante et une, sont pour la plupart des reproductions de vieilles estampes naïves, instructives et curieuses. J'en donnerai l'idée et j'en ferai l'éloge en prononçant le nom du *Magasin pittoresque*, le modèle du genre.

(A suivre.) H. DURAND.

UN PÉDAGOGUE ESPAGNOL CONTEMPORAIN

M. FRANCISCO GINER

Il y a quatre ans déjà, M. G. Compayré a fait connaître aux lecteurs de la *Revue pédagogique* (1) un établissement digne de toutes leurs sympathies, l'*Institut libre d'enseignement (Institución libre de enseñanza)*, fondé en 1876 à Madrid par un petit groupe d'hommes de progrès, désireux de faire entrer l'Espagne dans la voie des réformes pédagogiques. Un livre que vient de publier, sous le titre de *Educación y Enseñanza*, M. Francisco Giner, qui fut le principal promoteur de l'entreprise et qui en est resté l'inspirateur, nous fournit une occasion de revenir sur cet intéressant sujet. Nous voudrions essayer de dégager de ce livre, ainsi que d'un autre volume paru déjà en 1886, *Estudios sobre Educación*, la doctrine philosophique de M. Giner et de ses amis, et de mettre en relief, dans ce qu'elle a de plus saillant, la conception qu'ils se sont formée de l'éducation (2). Et pour cela, nous n'aurons pas recours au procédé du résumé ou de l'analyse; mais nous donnerons de ces deux volumes des extraits assez étendus pour qu'on puisse y chercher et y trouver directement, et sans l'intermédiaire d'une adaptation ou d'un commentaire qui parfois obscurcit ou dénature, la pensée originale de l'écrivain.

I

On nous permettra de dire d'abord quelques mots de l'auteur des deux ouvrages que nous allons étudier.

M. Francisco Giner est né en 1840 à Ronda, en Andalousie. Sa mère était la sœur d'un homme politique très connu en Espagne,

---

(1) Numéro du 15 janvier 1885.

(2) Les deux volumes de M. Giner sont la collection des principaux articles publiés par lui, depuis quelques années, dans le *Boletin de la Institución libre de enseñanza*.

M. Antonio de los Rios Rosas (mort en 1875), qui joua un rôle important dans les Cortès et fut un des chefs du parti qui s'appelait alors l'Union libérale (l'équivalent de notre centre droit). Cette parenté eut une grande influence sur la première éducation du jeune homme : son oncle désirait qu'il se destinât à la politique; aussi ses études, à l'université de Grenade, eurent-elles essentiellement pour objet le droit, les sciences sociales, l'histoire et la littérature. Toutefois il montrait dès ce moment une prédilection pour la philosophie ; et lorsqu'il vint en 1863 suivre les cours de l'université de Madrid, l'enseignement de l'illustre Sanz del Rio le détermina définitivement à se vouer aux études philosophiques et à la carrière du professorat.

Sanz del Rio doit être considéré comme l'initiateur de tout le mouvement philosophique moderne en Espagne (1). Pendant son séjour en Allemagne, de 1843 à 1845, il avait appris à connaître les doctrines de Krause, que professait à Heidelberg le gendre de ce philosophe, von Leonhardi : il les adopta et en fit plus tard la

(1) Julien Sanz del Rio, né à Torre-Arévalo en 1814, étudia la philosophie et le droit aux universités de Grenade, de Tolède et de Madrid. Il exerça à Madrid, de 1840 à 1843, la profession d'avocat, tout en faisant à l'université un cours de droit comme professeur suppléant. En 1843, il fut désigné par le gouvernement pour professer l'histoire de la philosophie, avec l'obligation d'aller faire d'abord un séjour de deux années dans les universités allemandes. Il résida, pendant la plus grande partie de ce séjour, à Heidelberg, dans la maison de l'historien Georges Weber, vivant dans l'intimité de celui-ci et de penseurs comme Rœder, Schliephacke, Gervinus, Schlosser, von Leonhardi. Ce fut ce dernier qui fit de lui un disciple de Krause. Invité en 1845 par le gouvernement espagnol à prendre possession de sa chaire, Sanz del Rio, par scrupule de conscience scientifique, demanda une année de plus pour achever de se préparer au professorat. Le gouvernement ne comprit pas cet excès de délicatesse, et donna sa chaire à un autre. Sanz del Rio continua ses études philosophiques pendant neuf années encore, et publia divers ouvrages, entre autres le *Sistema de la Filosofia analitica* (1849), et une traduction de l'*Histoire universelle* de Georges Weber (1853). En 1854, il fut appelé, cette fois d'une façon effective, à la chaire d'histoire de la philosophie, à laquelle il joignit, en 1857, celle de littérature des langues d'origine germanique; et il se consacra désormais tout entier à son enseignement. Le ministère réactionnaire le destitua en 1868 avec plusieurs autres professeurs; mais la révolution de septembre lui permit de remonter dans sa chaire quelques mois plus tard. Il est mort le 12 octobre 1869, laissant, outre les ouvrages mentionnés plus haut, quelques autres livres, entre autres *La cuestión de la filosofia novisima* (1852); *Primera parte de la metafisica : Filosofia analitica* (1860), d'après Krause; *El ideal de la Humanidad*, refonte du livre de Krause *Urbild der Menschheit; Análisis del pensamiento racional*, ouvrage posthume.

base de son propre enseignement. Il faut dire toutefois qu'il ne se fit jamais l'apôtre d'un système dogmatique exclusif : il chercha par dessus tout à éveiller dans la jeunesse l'esprit de libre recherche; en même temps il proclama ce principe, que la philosophie n'est pas une œuvre purement intellectuelle et abstraite, mais qu'elle doit être une œuvre vivante, manifestée par les actes de la vie pratique : celui-là seul est donc philosophe qui ne se meut pas uniquement dans les sphères de la pensée, mais qui conforme sa vie entière à ses idées théoriques. De là vient l'influence morale considérable que Sanz del Rio a exercée autour de lui. Ses disciples plus ou moins directs ont été désignés en Espagne sous le nom de *Krausistes*, nom qu'il ne faudrait pas prendre trop à la lettre : car les ouvrages de Krause lui-même leur sont restés étrangers, et ils n'ont connu sa doctrine — et moins encore sa doctrine métaphysique que ses idées morales — que par l'intermédiaire de l'enseignement de Sanz del Rio, et plus tard par celui de deux autres disciples de Krause, le juriste allemand Ahrens et le métaphysicien belge Tiberghien. C'est surtout dans leurs actes et dans la conduite de leur vie qu'ils ont mis leur philosophie : « aussi — nous empruntons cette appréciation à une communication que nous devons à l'obligeance d'un correspondant de Madrid — la qualification de *Krausiste* a-t-elle fini, dans l'usage courant, en Espagne, par éveiller l'idée d'un homme de principes, poussant l'intégrité du caractère jusqu'à un puritanisme que la langue espagnole appelle volontiers *donquichotisme.* » On peut citer, comme l'un des types les plus remarquables de ces *Krausistes* austères, et respectés de tous, même de leurs adversaires, pour la dignité de leur existence, l'éminent professeur Nicolas Salmeron, qui fut un moment, en 1873, président de la République espagnole. M. Francisco Giner est, lui aussi, l'un des exemplaires les plus accomplis du philosophe et du moraliste formé à l'école de Sanz del Rio.

En 1867, M. Giner avait obtenu au concours la chaire de philosophie du droit à l'université de Madrid. L'année suivante, le gouvernement d'Isabelle II ayant brutalement destitué Castelar, Sanz del Rio, de Castro et Salmeron, Giner se déclara solidaire de ses collègues, et fut destitué comme eux. La révolution de septembre 1868 lui rendit sa chaire, où il professa jusqu'en 1875,

époque de la restauration de la monarchie bourbonnienne. Il s'était efforcé de donner à son enseignement le caractère, non d'une simple préparation à l'examen, d'un stérile exposé dogmatique, mais d'une excitation au travail personnel et à la libre recherche. Son activité ne se limita pas à un cours de philosophie du droit : outre diverses publications sur des sujets de philosophie et de jurisprudence, des traductions d'ouvrages d'Ahrens et de Rœder, il fit pendant quatre années consécutives un cours libre de « Doctrine de la science et encyclopédie »; il occupa pendant quelque temps la chaire de « système de la philosophie », fondée à l'université de Madrid par le testament de Sanz del Rio; et durant plusieurs années il fit un cours d'anthropologie à l'école d'institutrices, le premier établissement libre pour l'éducation de la femme, fondé en 1869 par Fernando de Castro.

« L'enseignement de Giner, dit un de ses anciens élèves, a toujours eu un caractère essentiellement éducatif, caractère qui est allé en s'accentuant chaque jour davantage. Ainsi, il a toujours entretenu avec ses élèves une réelle intimité, s'entourant de jeunes gens sur la vie desquels il a exercé l'influence d'un véritable maître. Sa maison a été et continue d'être à toute heure une école, et, n'ayant pas de famille, il a vécu presque toujours dans la société de ses disciples préférés. »

M. Giner est resté complètement étranger à la vie politique. Il n'a jamais voulu accepter la députation ni aucune fonction administrative. En 1873, sous la République, pendant que Salmeron était ministre de la justice, Giner refusa la charge de sous-secrétaire d'État à ce ministère. Mais la politique, elle, ne devait pas l'ignorer et le laisser vaquer sans trouble au paisible accomplissement de sa tâche d'éducateur. Lors du rétablissement de la monarchie, en 1875, il fut compris dans la mesure de proscription qui frappa un certain nombre de professeurs de l'université de Madrid : pour avoir protesté contre une circulaire du ministre de l'instruction publique, qui ordonnait que l'enseignement des universités fût désormais catholique et monarchique, Salmeron, le juriste Azcárate, le naturaliste Linarès, le chimiste Calderon, et Giner lui-même, furent emprisonnés ou exilés; sur quoi plusieurs de leurs collègues, comme Castelar, Montero Rios, Moret, Figuerola, donnèrent leur démission, renonçant d'eux-mêmes à con-

tinuer un enseignement dont le gouvernement avait avili le caractère. Rendu à la liberté après un emprisonnement qui dura neuf mois, Giner fonda avec un groupe d'amis cet *Institut libre d'enseignement* dont nous avons parlé en commençant et dont M. Compayré a raconté la création et analysé le programme. L'*Institut*, à ses débuts, avait le caractère d'une université libre : mais le pays n'était pas préparé à soutenir une pareille entreprise, et bientôt le nombre des élèves diminua à mesure que l'*Institut* entrait plus résolument dans la voie réformatrice. Les directeurs comprirent alors que les réformes pédagogiques doivent être commencées non par le sommet, mais par la base, et, petit à petit, l'*Institut* se transforma en un établissement d'enseignement primaire et secondaire, ayant le caractère d'un laboratoire d'essai pour les réformes scolaires, et arborant le drapeau des idées nouvelles, de la protestation contre la routine et le vieil enseignement mécanique.

De 1876 à 1882, l'Institut libre fut l'unique champ d'action de M. Giner. C'est là qu'il continua ses cours de philosophie du droit, de doctrine de la science, d'esthétique, de droit politique. Mais son œuvre essentielle pendant cette période a été le travail de réforme pédagogique, la participation quotidienne à l'enseignement dans les classes élémentaires, aux jeux mêmes des élèves les plus jeunes, ainsi que la formation d'un nouveau personnel enseignant pour l'*Institut*. En 1882, un ministre libéral rendit aux professeurs destitués en 1875 les chaires dont ils avaient été expulsés : M. Giner remonta dans la sienne, où il a continué et où il continue encore à professer la philosophie du droit. Et quoique ce ne soit pas ici le lieu de traiter d'un pareil sujet, nous indiquerons d'un simple mot quels sont, en cette matière spéciale, les traits particuliers de son enseignement. Il considère le droit comme un ordre universel, intérieur et éthique, en opposition au caractère extérieur, purement social et exclusivement humain que lui attribue l'école de Kant (et en France Fouillée et Beaussire) ; il adopte des vues conformes à celles de l'école historique (Savigny, Stahl, Sumner Maine, etc.), en opposition au caractère abstrait de l'ancienne conception dualiste, qui divisait le droit en droit naturel et en droit positif (Aristote, Grotius, Kant); enfin, reprenant pour la compléter la doctrine de Ben-

tham, de Stuart Mill et de Spencer, il associe à la conception utilitaire du droit une conception éthique qu'il en fait inséparable.

Le groupe d'hommes qui a fondé l'*Institut libre d'enseignement* et qui travaille avec une infatigable ardeur et un admirable désintéressement à la propagande des nouvelles doctrines pédagogiques, n'est pas resté sans influence sur la marche de l'instruction publique dans l'Espagne contemporaine; et l'on peut citer déjà quelques réformes, quelques créations utiles dues à son initiative ou qui se sont inspirées de son esprit. Mentionnons entre autres la fondation du Musée d'instruction primaire de Madrid, dont la direction a été confiée par le gouvernement à M. Cossío, ancien élève de l'Institut; celle du cours normal pour les institutrices d'écoles enfantines (supprimé depuis); la réforme de l'école normale d'institutrices de Madrid; la création du laboratoire de biologie marine et de l'Institut central météorologique, etc.

Ajoutons que M. Giner n'est pas un inconnu pour ceux qui, en France, s'occupent des questions d'éducation. Il a fait, pour étudier l'organisation des établissements d'instruction publique, de fréquents voyages à l'étranger, particulièrement en Angleterre, en Belgique, en Hollande : mais il est surtout venu en France, où presque chaque année, depuis 1884, nous avons eu le plaisir, à l'époque des vacances, de le rencontrer au Musée pédagogique de Paris.

Un lecteur français se demandera probablement avec quelque surprise quel rapport autre que celui du hasard des circonstances peut exister entre la philosophie du métaphysicien Krause, qui dans sa propre patrie n'a exercé presque aucune influence, et une tentative de réforme de l'éducation entreprise par des professeurs espagnols. On trouvera la chose moins singulière si l'on veut bien se rappeler deux faits sur lesquels nous avons déjà attiré l'attention ailleurs. On sait quelle place éminente avait occupée dans la pédagogie du XVIIe siècle Coménius, le grand éducateur tchèque; sa *Janua linguarum* et son *Orbis pictus* jouirent, pendant un temps, d'une célébrité universelle; mais les réformateurs du XVIIIe siècle, Locke, Rousseau, Basedow, Pestalozzi, éclipsèrent sa renommée au point que Coménius était tombé dans un oubli complet et immérité : eh bien, ce fut Krause qui l'en tira le premier, en publiant en 1811 une analyse de la *Panegersia* du

vieil évêque morave, dans laquelle il retrouvait une doctrine analogue à la sienne (1).

Onze ans plus tard (1822) ce même Krause, de son propre mouvement et à l'occasion de la publication du programme de l'institut de Keilhau, entra en relations avec Frœbel, qui à ce moment cherchait encore sa voie. Frœbel lut les écrits du philosophe, dont il se déclara bientôt le disciple; il alla lui rendre visite à Gœttingue en 1828: dans cette entrevue, Krause fit connaître à Frœbel la *Schola materni gremii* de Coménius, et l'engagea à tourner ses efforts vers l'éducation de la première enfance (2). On peut donc dire que, dans l'histoire de la pédagogie, Krause forme le chaînon intermédiaire qui rattache Coménius à Frœbel. Sa fille Sidonie, qui épousa plus tard le philosophe von Leonhardi, avait reçu en 1835 les leçons personnelles de Frœbel; et von Leonhardi fut à son tour le maître et l'ami de Sanz del Rio. Ces rapprochements ne suffisent pas sans doute à expliquer à eux seuls le mouvement d'idées qui s'est produit en Espagne et où la philosophie krausienne a joué le rôle de levain: mais ils rendent sensible le lien étroit qui unit cette philosophie à la pédagogie.

II

En tête du livre intitulé *Estudios sobre Educación*, nous trouvons un chapitre sur « l'Instruction et l'Education » où sont présentées en raccourci les idées principales que l'auteur développera ensuite au cours de ses deux volumes, en les appliquant à telle ou telle question particulière. C'est par ce chapitre que nous commencerons nos extraits, en en détachant quelques pages qui nous semblent constituer un exposé général de la doctrine pédagogique de M. Giner.

La société contemporaine, — dit notre auteur, — imbue de cette psychologie pour laquelle le trait distinctif de l'esprit est la pensée, ne voit dans l'homme que l'intelligence, et dans l'intelligence que l'entendement, c'est-à-dire la force qui pénètre et s'assimile les détails et les petites choses. Aussi le gouvernement de cette société appar-

(1) *Dictionnaire de pédagogie*, article *Krause*.

(2) *Dictionnaire de pédagogie*, article *Frœbel*, pages 1124 et 1125.

tient-il, non pas, comme on le dit à tort, à l'argent ni à la force, mais au talent, c'est-à-dire aux hommes de compréhension prompte, ayant la sagacité et l'astuce, dépourvus d'idéal et sachant manier habilement la parole.

Il en résulte que l'éducation de nos jours pèche en deux points essentiels. D'abord en ce qu'elle suppose que l'élément intellectuel est le seul qui nécessite une direction rationnelle, et qu'elle abandonne le reste à la conscience individuelle et au stimulant irrégulier, et parfois contradictoire, des incidents variés auxquels on s'en remet pour la culture de notre esprit sous tous les rapports. En second lieu, dans les limites mêmes de la sphère à laquelle elle se restreint, cette éducation pèche en ce qu'elle est principalement, sinon exclusivement passive, assimilative, instructive, se bornant à faire entrer dans notre mémoire les choses qui sont tenues pour les plus certaines et les plus dignes d'être apprises, sans réaliser le développement normal de nos facultés intellectuelles, leur spontanéité, leur originalité, leur force d'invention. Quelles convictions solides peut-on attendre d'un semblable système?

Cette conception dominante gouverne l'organisation et l'esprit intérieur de toutes nos écoles, aussi bien celles qui sont destinées à diriger l'homme durant les premières années de sa vie, que celles dont on attend des services d'un ordre plus élevé. Pour les premières, il est vrai, — et ici se montre l'impuissance logique de l'absurde, — on est à peu près unanime à reconnaître qu'elles doivent avoir un caractère éducatif, c'est-à-dire chercher a développer dans l'enfant toutes les énergies et toutes les facultés; mais cette déclaration, purement théorique, ne produit dans la pratique aucun effet de réelle importance. Le procédé habituel d'*estampage*, si je puis m'exprimer ainsi, au moyen duquel on lutte à la force du poignet avec l'enfant pour arriver à lui faire répéter mécaniquement quelques notions presque toujours inexactes, semble plutôt artistement combiné pour annihiler en lui l'intelligence que pour en protéger la graduelle évolution. Une discipline absurde, qui contraint à l'immobilité et au silence, qui favorise la délation, la vanité et le mensonge, et donne de fréquents exemples de violence, avec d'autres, non moins fréquents, de honteuse malpropreté, couronne dignement cette œuvre d'ignorance. Et que dire du personnel, du matériel, des locaux! Sur tous ces points, et prises en bloc, les écoles publiques et les écoles privées peuvent tristement rivaliser (1).

La profonde conception de Frœbel, qui, destinée à opérer un changement radical dans notre société, commence heureusement à se répandre chez tous les peuples civilisés, constitue, sans doute, la base immédiate de la réforme de notre éducation. Nous n'oublions pas que, grâce à l'initiative d'hommes généreux, une première chaire a pu

(1) Se rappeler que l'auteur parle des écoles de son pays.

être instituée pour l'enseignement de la pédagogie frœbelienne, chaire ouverte dans l'école libre d'institutrices par le toujours regretté Fernando de Castro (1); et qu'à eux aussi sont dus les projets pour la création de jardins d'enfants, projets dont s'est inspiré le comte de Toreno en créant celui de Madrid. Mais les procédés de Frœbel ne signifient rien, et ne peuvent avoir d'importance, s'ils ne sont pas accompagnés du sentiment qui les a inspirés. Qu'on se rappelle ce qui se passe dans l'immense majorité de nos écoles enfantines, où les exercices corporels et esthétiques, les jeux instructifs, l'intuition et les autres ressorts pour le développement de l'esprit de l'enfant, qu'avait introduits l'illustre Montesino (2), dégénèrent en un mécanisme routinier, sans liberté, monotone, qui en peu de temps dégoûte l'élève autant que le faisaient les anciennes et fastidieuses méthodes. On ne saurait s'étonner de la résistance sourde, mais obstinée, que rencontrent chez nous ces innovations, quand on voit encore en Allemagne et en Angleterre un Rosenkranz et un Bain défendre l'efficacité des châtiments corporels, bien que le second déclare les considérer « comme une injure grave pour la personne qui les applique et pour celles qui sont obligées d'y assister »!

A l'école primaire, néanmoins, la force des choses maintient davantage une certaine tendance éducative, en dépit de M. Bain qui, oubliant son habituelle discrétion, émet l'avis que la mission du maître est de communiquer à l'élève « une certaine instruction définie ». L'école, en effet, ne néglige pas absolument le sentiment, ni l'activité corporelle, ni le caractère moral de l'élève. Mais dans les autres institutions qui forment les degrés supérieurs de la hiérarchie, le divorce est rigoureux, et le plus souvent il est voulu et prémédité. Les Grecs l'entendaient d'autre façon. Pour eux, il n'y avait pas d'instruction sans éducation intellectuelle, ni d'éducation intellectuelle sans une culture complète de l'esprit et du corps. Platon sera sur ce point l'éternel modèle de tout enseignement digne de ce nom. Enseignement — quelle hérésie pour notre vieille routine! — donné sans règlements, sans concours, sans manuels, sans examens; sans bonnet carré, sans robe, ni autres insignes solennels; et — ce qui est plus grave encore — sans cet abîme aristocratique qui sépare le maître et l'élève, étrangers aujourd'hui l'un à l'autre pour la majeure partie de leur existence, à l'exception du lien éphémère de la leçon académique, où l'inspiration doit descendre sur la tête du professeur, par ordre royal, tous les lundis, mercredis et vendredis, de trois heures et demie à cinq heures du soir. Le cercle de ses auditeurs formait autour du philosophe l'unité interne de sa vocation; des relations personnelles et continues alimentaient cette intimité sans laquelle il est

---

(1) Mort en 1874.

(2) Pablo Montesino (1781-1849) a été en Espagne le créateur des écoles enfantines ou *escuelas de párvulos*.

impossible que le maître livre en toute liberté sa pensée, qu'une pudeur légitime refoule devant les regards d'un auditoire anonyme et étranger. Quant au soin du corps, on sait à quel degré il était poussé chez ce peuple d'artistes. Aujourd'hui quelle différence! les pratiques de propreté que l'on rencontre à chaque pas dans l'*Odyssée* — pour nous en tenir à l'époque homérique — auraient besoin d'être imposées par décret des Cortès à plus d'un conseiller de l'instruction publique.

La philosophie scolastique — si nous la considérons uniquement au point de vue du sujet qui nous occupe — vint suppléer ce qui avait manqué parfois à la philosophie grecque: la rigueur intellectuelle, non pas tant dans l'investigation que dans la construction de la science, dont elle affina subtilement les formes et les procédés. Mais l'enseignement, familier encore durant les premiers siècles du moyen âge, tendait nécessairement à s'enfermer toujours plus dans l'intellectualisme, et perdit ce caractère surtout depuis l'établissement des universités, desquelles Spinoza disait au XVII[e] siècle, dans son *Traité théologico-politique*, « qu'elles avaient été instituées non pas tant pour cultiver les esprits que pour les opprimer (1) ».

Et bien que la libre expansion de la Renaissance ait produit dans cette sphère une crise qui fit naître un intérêt plus grand pour les problèmes de l'éducation, intérêt qui a toujours été en croissant depuis lors et qui a amené la constitution de la science pédagogique, le principe de la hiérarchie extérieure, utile pour fonder les nouvelles sociétés, mais conçu avec le caractère exclusif propre au moyen âge, avait été appliqué à ces corporations, qui chez la plupart des peuples n'ont pas encore réussi aujourd'hui à mettre libéralement leur esprit en communication avec l'esprit social. En vertu de cet ordre de choses, le maître et le disciple en vinrent à se considérer, non comme des collaborateurs plus ou moins habiles, mais également intéressés dans l'œuvre scientifique, mais comme deux entités aux fonctions radicalement inverses. Le premier n'était pas l'homme qui recherchait la vérité, mais celui qui la possédait et l'enseignait; le second était le profane, le laïque, qui n'avait pour sa part à fournir que l'effort strictement nécessaire pour la recevoir et la retenir.

On comprend, dès lors, que cette nouvelle conception, puissamment aidée par le caractère dogmatique de l'époque et par la fonction purement instrumentale de la philosophie scolastique, ait dû menacer l'intimité entre le maître et le disciple, intimité qui ne peut exister que par l'idée d'un but commun et d'une dignité égale. Et la menace s'accomplit en vertu d'une loi inéluctable; et la généreuse jeunesse de l'Académie, du Lycée, du Portique vint à se transformer, avec le temps, en cette masse indifférente et sans vocation intérieure qui se presse

(1) *Academiae, quae sumptibus reipublicae fundantur, non tam ad ingenia colenda quam ad eadem coercenda instituuntur.*

sur les bancs de nos salles de cours pendant le minimum de temps indispensable pour obtenir ses diplômes.

L'enseignement perdit son caractère d'investigation; mais comme la science ne peut pas le perdre, elles se séparèrent, plus ou moins à l'amiable: et les recherches originales se font, désormais, soit à huis-clos par les professeurs, soit le plus souvent par des savants étrangers au professorat; si bien qu'en Angleterre même, un écrivain, insistant sur l'urgence de la réforme des vieilles institutions classiques, a étonné le pays par l'énumération des découvertes qui se sont faites en dehors des universités. Chez nous, l'opinion, justement alarmée en comparant l'énorme pléthore de nos salles de cours et la lenteur des progrès de l'instruction générale, commente peut-être aussi ces paroles de Roxas Clemente, affirmant que, si ses études devaient procurer un jour quelque avantage à la patrie, « tout le mérite en reviendrait à celui qui l'avait affranchi des tâches stériles du collège et de l'université ».

Les résultats tenus pour les plus certains de ses propres recherches ou des recherches d'autrui sont donc communiqués par le professeur à l'élève : celui-ci n'a rien à faire de plus qu'à les apprendre, et se voit affranchi de la tâche ennuyeuse d'avoir à les chercher lui-même; il faut ajouter que, façonné par la routine, s'il demande quelque chose, c'est qu'on réduise au plus strict minimum la dose de savoir exigée de lui pour la conquête du diplôme.

Dans un pareil ordre de choses, comment la vocation du professeur pourrait-elle ne pas déchoir, et même finir par disparaître complètement? Sans manquer à aucune convenance, devoir doublement impérieux pour qui a pu observer du dedans l'organisme réel de l'enseignement public, et en mettant à part des hommes éminents et dignes d'éloges, il est permis d'assurer que souvent les motifs qui déterminent le choix de la carrière du professorat sont, entre autres, la stabilité qui lui est assurée (moyennant certains tempéraments), l'indépendance relative dont on y jouit; la considération qu'elle procure, supérieure à son mesquin salaire ; les facilités qu'elle donne pour augmenter la clientèle d'un avocat et d'un médecin, ou pour arriver rapidement au faîte des honneurs et des dignités politiques...

Le remède à cette situation serait fort simple, — aussi simple que sûr, quoique d'une application lente et laborieuse : il consisterait à accentuer le caractère éducatif dans l'école primaire, où il existe à peine, et à l'étendre de là à l'enseignement secondaire, à l'enseignement spécial et professionnel, à l'enseignement supérieur; en un mot, à tous les ordres d'enseignement. Comme condition extérieure pour que ce nouvel esprit puisse s'y former, il faudrait transformer les leçons en une conversation familière, pratique et continue entre le maître et le disciple; conversation dont les limites varieraient librement dans chaque cas, mais où l'on ne connaîtrait plus les explications et les interrogations de la méthode classique, ni la solennité de nos examens et autres exercices inutiles. Pour le dire en un mot : réservant le système

de pure exposition pour cet enseignement en forme de discours, qui s'adresse à un auditoire anonyme et constitue les conférences publiques, une chaire de collège, comme une chaire de faculté, une chaire de droit civil, ou de physiologie, ou de métaphysique, toutes devront reproduire, chacune à sa façon, le type fondamental d'une école primaire bien organisée. C'est-à-dire qu'au lieu d'une leçon, on aura une réunion de quelques heures, agréable, spontanée, intime, durant laquelle les exercices théoriques et pratiques, le dialogue et l'explication, la discussion et l'interrogation mutuelle alterneront librement, sans préjudice des épisodes variés qui naîtront des exigences mêmes du sujet. On trouve déjà quelque chose de semblable dans certains établissements allemands, comme les séminaires (1) et instituts analogues consacrés surtout à l'étude des langues savantes et des sciences naturelles.

Une des idées sur lesquelles M. Giner insiste le plus, et qu'il reproduit sous différentes formes, c'est la distinction à établir entre la science véritable et la fausse science. C'est une fausse science que celle qui n'a vu les choses qu'à travers la pensée d'autrui, qui ne connaît pas les réalités objectives, mais seulement des représentations subjectives de ces réalités, représentations forcément incomplètes, inexactes, formées par une pensée étrangère. La vraie science est celle qui résulte de l'observation directe des choses mêmes, de l'investigation personnelle. La connaissance des idées que d'autres se sont faites des choses ne saurait remplacer la connaissance des choses elles-mêmes. Il est vrai qu'au début, l'action de la pensée d'autrui est utile et même nécessaire pour éveiller notre propre pensée; mais il faut qu'ensuite nous arrivions à penser par nous-mêmes, à voir avec nos propres yeux, à nous rendre indépendants de toute tradition. Ce point de vue est exposé de façon très intéressante dans la première des études du volume *Educación y Ensenanza*, étude intitulée « Comment nous commençons à philosopher ».

C'est cette idée qu'on retrouve comme principe fondamental de la méthode intuitive en pédagogie; et voici en quels termes M. Giner définit cette méthode et en montre les applications aux différents degrés de l'instruction :

(1) On appelle *séminaires*, dans les universités allemandes, des associations d'études formées par un groupe d'étudiants sous la direction d'un professeur. Ne pas confondre avec les *séminaires d'instituteurs*, qui sont tout simplement l'équivalent de nos écoles normales.

La méthode intuitive ne demande pas, comme on se le figure quelquefois, que l'enseignement soit toujours expérimental, qu'il présente aux sens de l'élève des faits, des données, des formes individuelles et concrètes, dont il doit tirer des conclusions. L'observation sensible, avec tous les procédés qui lui sont particuliers, tient une place sans doute, et même une place prépondérante, dans les premiers temps du développement de l'esprit, qui alors en excède à peine les limites, mais qui plus tard s'élèvera à des sphères plus hautes. Elle a sa fonction particulière dans la genèse de toute connaissance et de toute discipline, quelque abstraites qu'elles puissent paraître : depuis la science géométrique — qui, ainsi que l'a montré un de nos professeurs (1), ne gagne rien à vouloir s'isoler de l'observation des formes de la nature, non plus que de l'imagination — jusqu'à la métaphysique elle-même, laquelle trouve dans le fond de l'individu le plus infime les éléments catégoriques, universels et communs de la parenté substantielle des êtres.

Calculez, dans cet ordre de choses, l'importance de la méthode intuitive, qui substitue la réalité à l'abstraction, la lumière que l'objet lui-même nous envoie à celle qui nous vient de la parole du maître, qui, fût-elle la plus vivante et la plus pittoresque, ne peut nous donner des choses qu'une image décolorée.

Mais son importance n'est pas moindre dans la sphère des idées primordiales, dans la dialectique de leur formation, là où n'atteint plus l'observation sensible. C'est elle qui, rompant les moules de l'esprit de secte, exige du disciple qu'il pense et réfléchisse par lui-même, qu'il fasse usage de ses propres forces, sans les économiser avec une parcimonie imprudente; qu'il recherche, qu'il argumente, qu'il questionne, qu'il essaie, qu'il doute, qu'il déploie les ailes de son esprit, et qu'il arrive à la conscience de sa personnalité rationnelle : la personnalité rationnelle, qui n'est pas une vaine prérogative, de laquelle on puisse se targuer tout en en mésusant au gré de son caprice, mais qui implique une loi de responsabilité et de travail.

Ainsi considérée, cette méthode intuitive, réaliste, autoptique, de vision propre et de certitude directe, la méthode, en somme, de Socrate, n'est pas un procédé particulier, empirique, ni le meilleur de tous, mais bien la seule méthode qui puisse et doive être employée dans toute espèce d'enseignement. Il n'est donc pas étonnant qu'après avoir été appliquée à l'enfance dans les temps modernes, grâce aux efforts de Rousseau, de Pestalozzi, de Frœbel, elle s'étende peu à peu à diverses études où l'investigation familière doit se substituer à ces anciennes formes expositives et dogmatiques, que Cousin croyait indispensables pour pénétrer dans l'esprit de la jeunesse, et qui, tout au plus, sont admissibles dans des conférences adressées à des foules anonymes. On comprend aussi que, par sa vertu vivifiante, elle ait dû éveiller dans

(1) A. G. de Linarès dans ses recherches morphologiques, publiées dans la *Revista de España* et dans le *Boletin de la Institucion libre de enseñanza.*

les intelligences l'idée que l'éducation, et non pas seulement la simple instruction, doit être le but de l'enseignement.

A l'heure actuelle, ce caractère, que, par une erreur non petite, on regarde d'habitude comme exclusivement propre à l'école primaire, commence à s'étendre à d'autres sphères ; et les enseignements mêmes qui se proposent comme objet, non la culture générale de l'individu, mais sa préparation à une profession déterminée, finiront un jour par s'affranchir de ce préjugé d'après lequel, pour devenir avocat, médecin, ingénieur, et même instituteur, il suffit d'avoir appris un manuel de sèches formules et d'avoir acquis une certaine habileté dans la pratique de son métier. Aussi est-ce dans ces carrières que la routine, la sécheresse, le manque de spontanéité et d'attraction réelle vers la fonction exercée, s'observent le plus, en exceptant quelques personnalités supérieures : en effet, ces carrières sont choisies le plus souvent comme une triste et insipide ressource pour pourvoir aux nécessités de l'existence ; bien rarement elles sont une fonction rationnelle qui répond à la libre vocation de l'esprit.

Une éminente autorité l'a dit (1). Si vous voyez dans une école des enfants tranquilles et muets, qui ne sont ni rieurs ni turbulents, c'est que ce sont des enfants morts : enterrez-les. Mais ce principe essentiel de vie qui fait du travail le milieu ambiant naturel de l'homme, où il trouve le contentement et la joie, la pédagogie moderne ne l'a pas donné au monde en vain, ou seulement pour l'école primaire, où malheureusement il existe à peine : pénétrez bien son sens intime et étendez-le sans puérile appréhension à tous les degrés de l'éducation et de l'enseignement. Transformez ces antiques salles de cours; supprimez l'estrade et la chaire du maître, barrière de glace qui l'isole et rend impossible toute intimité avec le disciple; supprimez le banc, le gradin, l'amphithéâtre, symboles permanents d'uniformité et d'ennui. Divisez ces masses énormes d'élèves, réduites aujourd'hui à écouter passivement une leçon ou à répondre à tour de rôle à des interrogations qui ne mettent en jeu que la mémoire, ou encore à assister de loin à des exercices et à des manipulations dont ils peuvent à peine se rendre compte. Autour du professeur, au lieu de tous ces éléments classiques, mettez un cercle peu nombreux d'écoliers actifs, qui pensent, qui parlent, qui discutent, qui agissent, qui *sont vivants*, en un mot, et dont l'imagination se sent ennoblie par l'idée d'une collaboration à l'œuvre du maître. Voyez-les poussés au travail par leur initiative propre et spontanée, par la conscience d'eux-mêmes, parce qu'ils sentent déjà qu'ils sont quelque chose dans ce monde, et que ce n'est pas un péché que d'avoir une individualité et d'être hommes. Faites-les mesurer, peser, analyser, reconstituer et décomposer la matière dans le laboratoire; discuter comme en Grèce les

(1) Mme Pape-Carpantier, *Conférences faites aux instituteurs réunis à la Sorbonne à l'occasion de l'Exposition universelle de 1867*; 2e édition, p. 9.

problèmes fondamentaux de l'être et la destinée des choses; étudier la douleur à la clinique, la nébuleuse dans l'espace, la production agricole dans les champs, la beauté et l'histoire dans les musées; qu'ils déchiffrent les hiéroglyphes, qu'ils déterminent les espèces naturelles, qu'ils interprètent les textes, qu'ils inventent, qu'ils découvrent, qu'ils devinent de nouvelles formes... Et alors, la classe devient un atelier, le maître un guide dans le travail, les disciples une famille; le lien extérieur se transforme en un lien moral et interne; la petite société et la grande respirent une même atmosphère; la vie circule partout, et l'enseignement gagne en fécondité, en solidité, en attrait, ce qu'il perd en pompe et en tenue d'apparat.

Quelques pages intitulées « De la régularité dans le travail » traitent de l'éducation de la volonté, et de son importance au point de vue des règles de conduite que l'homme doit savoir s'imposer à lui-même pour la bonne distribution de son temps et pour un emploi utile et moral de son existence. Nous traduisons ce petit morceau, où se fait entendre, non sans agrément, le langage d'une sagesse pratique et souriante :

Les hommes qui ont de l'ordre, quelque « occupés » qu'ils puissent être, trouvent toujours du temps pour chaque chose : ils savent opérer une répartition intelligente de leurs travaux, plaçant en tête les choses urgentes et qui doivent être terminées à date fixe, réservant les autres pour une époque ultérieure, et distribuant leur attention selon les exigences de chacune. Ce sont des hommes qui savent faire un budget, et, surtout, tenir leurs comptes en règle : car un budget, qu'il s'agisse d'activité, de temps, d'argent, est toujours facile à établir; le difficile est de s'y assujettir, de le suivre. Mais l'homme qui sait travailler avec mesure maintient toujours ses regards fixés sur le plan de ses projets, avant comme après avoir exécuté chacun des chapitres de son œuvre; il procède à un continuel examen de conscience, et se détermine selon le résultat de cet examen, sans modifier arbitrairement son plan, mais en usant avec prudence et mesure de cette élasticité qui est le propre des limites établies par la raison; car s'il est périlleux de céder trop facilement à toutes les velléités de changement, il est des nécessités auxquelles on ne peut se soustraire : une modification nous est imposée souvent d'une façon inéluctable par un changement correspondant et subit des circonstances dans lesquelles avait été conçu notre projet primitif.

Au contraire, l'homme qui n'a pas d'ordre travaille à son caprice, sans règle ni mesure : il fait aujourd'hui ce qui devrait être fait demain; il accomplit à la hâte et sans réflexion ce qui eût demandé du temps, de la lenteur, du loisir; il opère la répartition des choses sans autre loi que l'humeur du moment; ou il les ajourne à un avenir

indéfini, pensant toujours qu'il lui faudra les exécuter, mais ne s'arrêtant jamais à déterminer le quand ni le comment. Et de la sorte s'amassent en lui, à la fois, l'aversion pour le travail ajourné et le mécontentement causé par l'ajournement. Dans cet état en quelque sorte maladif, aggravé par l'inquiétude et le remords, en même temps que par l'impuissance à se vaincre soi-même, on ne saurait obtenir les conditions les plus élémentaires pour un travail fructueux : la sérénité, la paix intérieure, l'attrait pour l'œuvre à exécuter. Sous l'empire d'une pression irrésistible, on arrive pourtant à produire, mais hâtivement, avec un succès douteux, et sans avoir goûté la noble jouissance que doit donner le travail. Un pareil état d'esprit rappelle celui que Gœthe a signalé comme formant le fond du caractère de Hamlet, sans cesse ballotté entre la nécessité d'accomplir sa tâche et son impuissance à l'exécuter.

Si on voulait résumer ces deux états d'esprit dans une formule concrète, on pourrait dire que ce que le premier implique, et ce qui manque au second, est une seule chose : le *self-government*, le gouvernement de nous-mêmes. La preuve, c'est que l'homme « désordonné » cesse de l'être en certaines choses, dès qu'il a dans sa vie professionnelle une règle extérieure qui l'oblige à mesurer son travail et son temps. Un honorable professeur, par exemple, qui ne peut se résoudre à fixer un jour pour une conférence volontaire à donner dans une association publique, ou qui néglige une recherche que, sans y être contraint par un devoir extérieur, il a entreprise dans son laboratoire, ou un article destiné à une revue scientifique, ou quelque autre travail projeté et peut-être même déjà commencé par pure inclination spontanée, ne cessera pas néanmoins de faire sa classe, dont l'heure constitue pour lui un rythme *hétéronomique*, comme dirait Kant : une règle mécanique et extérieure de conduite, qui supplée au défaut de rythme et de direction intérieurs, organiques et libres; à peu près comme la tutelle du père vient remédier à l'impuissance de l'enfant à se diriger lui-même tout seul.

Eh bien, si pour chacune des choses que ce professeur a à faire, il y avait quelqu'un pour lui imposer une règle, comme il y a une autorité pour le contraindre à monter dans sa chaire, on peut affirmer que la plupart de ces choses, sinon toutes, se feraient. Mais alors il ne serait plus un homme; il serait un simple mécanisme parfaitement inutile pour les fins mêmes qu'on se proposerait d'atteindre par ce moyen.

Le remède consiste à savoir envisager *soi-même* ses devoirs et toutes ses affaires avec autant de rigueur que si on y était contraint par une puissance extérieure; ou plutôt, avec une plus grande rigueur, en même temps qu'avec une plus grande liberté : parce que le temps, le lieu, la manière, l'intensité et les autres circonstances de chacune des œuvres élémentaires dont l'ensemble forme l'œuvre entière de la vie, sont alors déterminées conformément à toutes les conditions rela-

tives au genre du travail et à l'individualité du travailleur dans chaque cas donné; et non par une règle conventionnelle, uniforme, fondée sur un type abstrait, qui, devant pouvoir s'appliquer à tous, ne convient en réalité à personne, si on veut tenir compte des légitimes exigences des choses.

Il faut donc se gouverner soi-même : chose plus difficile, à certains points de vue du moins, que de gouverner les autres; car il est beaucoup plus commode d'imposer aux autres — seulement ce n'est pas là gouverner — une conduite extérieure que de lutter contre les obstacles si variés qui de toutes parts s'opposent au libre gouvernement de nous-mêmes.

Quel problème pour l'éducation de la volonté, que ce rythme du travail qui devrait ordonner toute notre activité!

Nous sommes obligé de nous borner. Nous regrettons de ne pouvoir aborder avec M. Giner d'autres chapitres spéciaux de l'éducation, tels que celui de l'esthétique, à laquelle il consacre des articles intitulés « La critique spontanée des enfants dans les beaux-arts », et « Sur l'éducation artistique de notre peuple »; — celui des jeux et de l'éducation physique, qui est traité dans les articles intitulés « La municipalité de Madrid et les jeux des enfants » et « Les problèmes de l'éducation physique »; — celui des vacances; — celui des examens; — celui de l'éducation technique. Mais nous désirons mettre encore sous les yeux de nos lecteurs un fragment d'une remarquable étude où l'auteur traite un sujet assez inattendu, à savoir le danger que court, dans l'enseignement, non plus l'élève, mais le maître, et les moyens d'y remédier. Ce danger, c'est celui d'une sorte d'arrêt de croissance, d'une véritable déchéance intellectuelle, produite par la nécessité où est le maître de se rapetisser sans cesse afin de se placer au niveau de l'élève, et de laisser sans emploi des facultés qui demanderaient à continuer d'être exercées pour parvenir à leur entier développement et ne pas s'atrophier. Nous traduisons :

Dans tous les ordres d'éducation cette loi se réalise : en philosophie, en archéologie, dans la vie morale, dans la formation du sens esthétique, exactement comme dans les jeux et les exercices corporels. Dans ceux-ci, par exemple, jamais le maître ne peut déployer, librement ses forces; ce serait inutile, sinon préjudiciable à ses élèves dans l'intérêt desquels il se voit constammeut obligé de les mo-

dérer et de les amoindrir, au lieu de les développer progressivement.

Un tel phénomène aurait pour conséquence la décadence inévitable de tout maître et de tout éducateur, s'il n'existait pas un moyen de contrebalancer ses effets. Heureusement, ce moyen est très simple et peut se formuler ainsi : *il faut que le maître soit à la fois maître et disciple.* Disciple, il peut l'être en deux sens : des choses mêmes, en se livrant à des recherches personnelles; d'autres hommes, en se maintenant en communication avec les esprits les plus élevés qu'il lui aura été donné de rencontrer, et en recevant d'eux un enseignement, soit direct et personnel, soit par l'intermédiaire de la lecture. La seconde de ces voies est plus lente, plus calme, plus pénétrante; tandis que l'autre éveille d'une manière plus vive et plus chaleureuse toutes les puissances de la vie, quoiqu'elle agisse, en même temps, d'une façon plus superficielle et moins durable. La vérité est que, étant donné la limitation de notre être, tous ces moyens nous sont nécessaires, et que nous devons nous servir d'eux tous; lire, parler, écrire, et par-dessus tout penser, chercher, ouvrir chaque jour à nos regards et à notre réflexion des horizons nouveaux... Tout cela est à peine suffisant pour nous fortifier dans cette lutte de tous les instants contre notre paresse prompte à faillir et à se consoler aisément.

De ce principe découlent une infinité d'applications et de règles de conduite; mais il suffira d'en indiquer deux :

1° Le maître — qu'il ait pour élèves des petits enfants, des écoliers, des jeunes gens, des adultes, ou même des hommes déjà instruits et expérimentés — doit chercher pour le développement personnel de son esprit une sphère toujours supérieure, non seulement à celle où, à raison de ses fonctions, il habite dans la société de ses élèves, mais à la plus haute qu'il puisse trouver dans son for intérieur; il doit constamment faire effort pour conquérir, en s'élevant de degré en degré, la plénitude aussi complète que possible de l'existence. Et ce mouvement ascensionnel, ce progrès, qui, grâce à notre caractère d'êtres finis, n'a pas de terme, il ne faut jamais le limiter à la pensée et à la science, il faut l'étendre également à toutes les forces de notre être : esprit moral, amour du beau, force et agilité corporelles, dignité dans les mœurs, justice dans les relations sociales, en un mot gouvernement tout entier de la vie; et par-dessus tout à ce qu'on pourrait appeler le sentiment idéal de celle-ci, en opposition avec le sentiment vulgaire qui ne pense, ne goûte, ni ne désire que ce qui est compatible avec son état, dans la limitation duquel il se complaît. Autrement, s'il ne lutte pas pour élever toujours plus son niveau; s'il s'arrête avec satisfaction à l'un des degrés de l'ascension vers le mieux, si élevé qu'il puisse être; s'il ne compense pas par des forces nouvelles celles qu'il dépense à chaque heure, il se verra déchoir d'heure en heure, non seulement comme homme, mais

encore dans l'accomplissement de sa fonction particulière, dont la volonté organique périra bien vite pour faire place à un mécanisme routinier.

2° Toute société qui aspire à organiser la fonction de l'éducation et de l'enseignement de manière qu'elle réponde à ses fins, doit assurer avant tout aux maîtres le plus de facilités possible, non seulement pour se maintenir, mais pour s'élever constamment dans toutes les sphères : intellectuelle, morale, matérielle, etc. Par exemple, prétendre qu'il est possible d'obtenir un bon enseignement primaire, sans pourvoir au développement des hautes études scientifiques, serait chose absurde, puisque les progrès dans cet ordre d'études sont la source première et fondamentale de tous ceux qui peuvent être réalisés dans l'enseignement primaire, lequel tombe dans la prostration de la routine dès que l'aliment constant fourni par les recherches d'ordre supérieur vient à lui faire défaut. Comment pourrait-on reprocher aux instituteurs de ne pas maintenir à un niveau assez élevé l'enseignement de la géographie, ou de la langue, ou de la physique, dans un pays où il n'y aurait ni géographes, ni linguistes, ni physiciens de profession? Ou bien encore, qu'on supprime de l'histoire de la pédagogie les noms de Locke, de Rousseau, de Pestalozzi, de Herbart, de Frœbel, de Spencer.... et qu'on demande ensuite des miracles à l'instituteur!

De la même façon, établir les écoles normales les plus parfaites — et envoyer ensuite les instituteurs dans le désert intellectuel d'un village, sans livres et sans publications de quelque valeur, sans la fréquente visite d'hommes capables de sauvegarder et de développer sa culture intellectuelle en prolongeant en quelque sorte l'action éducative de l'école normale, et en l'amenant chaque fois à un degré supérieur (on voit que je ne parle pas de l'inspection telle qu'elle se pratique chez nous); ou sans les faire sortir de temps en temps de l'endroit qu'ils habitent, pour leur permettre d'en visiter d'autres soit dans leur propre patrie, soit, ce qui vaut mieux encore, au delà des frontières de leur pays, afin d'élargir leur horizon et de placer devant leurs yeux d'autres types, d'autres exemples, d'autres éléments de vie, et une autre société — c'est faire un bien inutile et bien absurde sacrifice.

Aucun État, aucune corporation s'intéressant sérieusement aux choses de l'enseignement, ne peut faire abstraction de toutes ces conditions, quelque exorbitantes qu'elles puissent paraître à notre indifférence générale.

Les articles dont nous avons jusqu'ici donné des extraits se rapportent à l'enseignement en général, et plus particulièrement à l'enseignement élémentaire, à celui qui fait l'objet des expérimentations tentées à l'*Institut libre*. Mais M. Giner, on ne l'a pas

oublié, est professeur à l'université, et professeur de droit; aussi est-il naturel qu'il se préoccupe sérieusement de la réforme de l'enseignement supérieur. Il en a déjà été question plus d'une fois dans les morceaux que nous avons traduits; mais une partie de son récent volume y est spécialement consacrée. Ce sont les articles intitulés : « Instituteurs et professeurs », « Sur les devoirs du professorat », « L'agglomération des élèves dans nos classes de facultés », « Sur l'état des études juridiques dans nos universités », « La véritable décentralisation dans l'enseignement de l'État ». Il n'entre pas dans le cadre de cette *Revue* de traiter des questions qui se rattachent à l'enseignement des facultés, et nous n'essaierons même pas de résumer les propositions formulées par M. Giner soit pour remédier à l'inconvénient de trop nombreuses agglomérations d'élèves, soit pour résoudre tel ou tel des difficiles problèmes que présente en Espagne une réorganisation de l'enseignement supérieur. Nous voudrions toutefois lui emprunter encore une page, écrite en 1888, qui, bien que détachée d'une étude spécialement consacrée aux facultés de droit, a cependant un caractère général et vise un état de choses qui existe ailleurs encore qu'en Espagne. Il s'agit des périls que peut faire courir à une société la manie oratoire et l'influence exclusive accordée à une rhétorique ordinairement aussi creuse que retentissante :

Cette terrible plaie des orateurs, qui semble inhérente à notre esprit national, ou plutôt (ce qui est une consolation) à l'état de perversion où nous le voyons aujourd'hui, trouve son principal aliment dans l'enseignement brillant, littéraire, éloquent, de nos universités, et en particulier de nos facultés de droit, dont les élèves forment le contingent le plus nombreux des gouvernants de la chose publique. Cette manie oratoire, qui, avec de rares exceptions, domine si fort chez les avocats, transforme le parlement, le tribunal, l'université, qui devraient être des lieux où l'on discute sérieusement sur des matières de politique, de droit, de science ou d'éducation, en des spectacles divertissants où les questions les plus graves, parfois les plus terribles, ne sont que des thèmes à des discours véhéments ou habiles, ingénieux ou violents, dont les émotions ne font qu'accroître, chez ceux-là mêmes qui s'y complaisent, le mépris pour le parlementarisme, que l'on confond à tort avec la liberté....

Le discrédit et la ruine du parlementarisme ont de quoi effrayer, si l'on considère l'absence complète, chez nous, de tout moyen de le remplacer ou même de tenter de le réformer. L'habitude de railler

les principes, fille et mère à la fois de l'ignorance; le médiocre niveau intellectuel de presque tous nos hommes politiques; le débridement moral d'une masse déréglée qui se rue aux jouissances les plus basses et les plus grossières, les seules que comprenne et sur lesquelles puisse compter une ambition déçue; les deux classes extrêmes, la classe dite « supérieure » et la plèbe (sauf d'honorables exceptions), abruties et vicieuses; les classes moyennes, égoïstes et stériles, au point qu'on ne sait si leur condition n'est pas pire encore; tout cela combiné donne pour résultante la note générale de notre civilisation et de notre vie publique, — triste arsenal pour y chercher de quoi améliorer notre régime politique.

Je ne sais quel sort, — quel désastre, dirai-je plutôt, — nous est réservé comme issue de cette situation; d'ailleurs ce n'est pas le moment d'essayer le rôle de prophète; mais il est bon de se rappeler que les décadences de ce genre se sont d'ordinaire terminées, dans l'histoire, par de grands despotismes sociaux, qui, profitant de cette combinaison du pessimisme et de l'impuissance qui avait fait perdre tout prestige au libre gouvernement de l'Etat, concentrent dans leurs mains un pouvoir plus violent que fort, et promettent faussement une politique de réalités et de faits, en échange des ombres et des paroles auxquelles la liberté en était venue à se réduire. En de pareilles crises un homme, élevé sur le servilisme des uns et la sottise des autres qui s'imaginent se guérir en changeant de maux, s'érige en maître et seigneur de tout un peuple. Ce peut être un soldat, un homme politique, un n'importe qui. Les Césars ne naissent pas Césars, ils sont fabriqués de toutes pièces, pour notre honte, par la haine et le mépris d'une vaine rhétorique, et par la perversion morale qui brise tous les ressorts de l'Etat.

Pour cette maladie, comme pour les autres, il n'y a pas de panacée. Je me trompe. Il y a une panacée : c'est d'éveiller dans nos disciples l'esprit de vérité, de réalité, de sincère ingénuité, l'intérêt pour l'étude, le désir d'apprendre à connaître les choses avant de se mettre à en discourir. Et cet intérêt pour le vrai et le réel est si naturel à l'homme adulte ou enfant, qu'il a fallu, pour le faire disparaître, la tenace obstination avec laquelle travaille à l'étouffer — dans les meilleures intentions du monde — une pédagogie condamnée par l'expérience et contre laquelle s'élève de toutes parts une clameur universelle.

Nous arrêtons ici nos citations, déjà bien longues, mais qui, nous l'espérons, auront paru assez intéressantes pour qu'on nous absolve d'avoir fait œuvre de traducteur plutôt que de commentateur. Nous n'avons pas la prétention, en terminant, de porter un jugement sur les idées pédagogiques et philosophiques dont l'exposé a été fait dans les pages qui précèdent. Il est probable

que si nous avions dû les discuter, nous aurions eu à faire certaines réserves sur tel point de méthode, sur telle conception métaphysique. Mais nous avons préféré laisser parler l'auteur lui-même, en remettant à nos lecteurs le soin de juger et de conclure. Ils penseront sans doute, comme nous, qu'il est difficile de rencontrer un écrivain plus suggestif que M. Francisco Giner. Nous ajouterons qu'il serait également difficile de rencontrer une figure plus sympathique, une vie plus digne et plus noblement consacrée au bien public, que celles de ce philosophe doublé d'un éducateur.

J. Guillaume.

L'ECOLE PESTALOZZIENNE DE BERGERAC

[Dans le numéro du 15 février dernier, en exposant les idées de Maine de Biran sur l'éducation, nous signalions la tentative, faite à Bergerac en 1807, pour fonder une école pestalozzienne sous la direction du Vaudois Barraud. « Il serait d'autant plus intéressant, disions-nous, de savoir ce que fut cette école, qu'elle a été le seul essai sérieux tenté en France de l'application des méthodes de Pestalozzi. » Et nous ajoutions : « Malheureusement les renseignements précis nous manquent, et il y a là une lacune à combler que nous recommandons aux érudits de la Dordogne. »

Notre appel n'est pas resté sans écho, et nous avons reçu de M. Pauliet, inspecteur de l'enseignement primaire à Bergerac, une communication intéressante que nous mettons sous les yeux de nos lecteurs, et qui leur racontera tout au moins l'histoire extérieure de l'école pestalozzienne fondée sous les auspices de Maine de Biran. G. C.]

En 1807, sur la demande de Maine de Biran, alors sous-préfet de Bergerac, Pestalozzi désigna M. François Barraud pour aller fonder dans cette ville une école où devaient être appliquées les méthodes pratiquées à Yverdon. Cette école fut d'abord annexée au collège de Bergerac, dont le principal était M. Desgranges. Mais M. Barraud ne resta pas longtemps sous la tutelle de M. Desgranges, avec lequel il eut de nombreux démêlés. Pour agir plus librement, pour appliquer plus complètement les méthodes du maître, il se sépara du collège en 1810 et fonda une école libre dans un local indépendant. Cette école, mixte quant aux cultes, ne tarda pas à être fréquentée par 90 à 100 élèves, pensionnaires ou externes. Elle était à cette époque divisée en quatre classes. Mme Barraud, la femme du directeur, s'occupait des plus jeunes enfants, de cette petite division que nous appelons aujourd'hui la classe enfantine. Il s'était réservé à lui-même la direction générale et la classe supérieure.

Mais cette existence indépendante ne fut pas de longue durée ; et les circonstances obligèrent M. Barraud, dans les premières

années de la Restauration, à faire reprendre à une partie au moins de ses élèves le chemin du collège.

En 1814, il y avait à Bergerac, à côté du collège, deux institutions libres, dont les élèves suivaient les cours de latin et de grec de cet établissement : l'institution catholique, *la Mission*, dirigée par M. Brugière, et l'institution mixte quant aux cultes dirigée par M. Barraud.

L'institution Barraud était considérée, d'après les décisions communale et ministérielle, comme l'école primaire du collège. M. Barraud était autorisé à recevoir chez lui les pensionnaires qui ne voulaient pas étudier les langues anciennes, et à leur donner ce que nous appelons aujourd'hui l'enseignement spécial. L'institution Barraud était en quelque sorte comme une succursale du collège pour l'enseignement du français. Comme le principal, M. Barraud payait à la ville une somme de 150, 100, et 60 francs par pensionnaire et suivant l'âge. M. Barraud et ses sous-maitres ne pouvaient donner que des répétitions aux élèves qui étudiaient les langues anciennes; seul, le collège avait le droit d'enseigner ces langues.

A partir des premiers jours de janvier 1815, M. Barraud ne voulut plus s'astreindre à payer la scolarité pour ceux de ses élèves qui suivaient les cours de latin. Dès lors, ces élèves ne prirent plus part aux leçons du collège (16 janvier 1815), et ils restèrent entièrement chez M. Barraud, qui leur enseigna le français seulement. La pension Barraud, qui était auparavant la succursale française du collège, prenait ainsi un caractère d'institution libre.

En présence de la décision prise par M. Barraud, un arrêté du ministre de l'intérieur, en date du 5 août 1815, lui enjoignit, sous peine de déchéance, d'amener aux classes du collège tous ceux de ses pensionnaires qui étaient âgés de plus de dix ans. Cet arrêté rappelait qu'on trouverait dans l'assistance du procureur du roi les moyens nécessaires pour en assurer l'exécution. Le 12 août 1816, M. Barraud n'ayant pas encore envoyé ses élèves au collège, le bureau d'administration du collège invita, le 17 août, le procureur du roi à faire fermer son établissement. Le 17 novembre seulement, M. Barraud se conforma à l'arrêté ministériel, et fit conduire aux leçons du

collège tous ceux de ses pensionnaires ou demi-pensionnaires qui étaient âgés de plus de dix ans. Il était tenu de remettre à M. le maire de Bergerac un état certifié de tous ses pensionnaires et demi-pensionnaires, avec leur acte de naissance.

Vers la fin de l'année 1816, les succès de l'école pestalozzienne de Bergerac étaient connus à Paris, et MM. Jullien, de Gérando et de La Rochefoucauld-Liancourt écrivaient à M. F. Barraud pour l'engager à aller fonder dans la capitale une institution semblable à celle de Bergerac. Mais M. Barraud, qui avait fini par se rendre complètement indépendant du collège et qui s'était attiré de nombreuses sympathies chez les catholiques comme chez les protestants, ne voulut pas abandonner sa ville d'adoption. Les élèves devenant plus nombreux, il s'adjoignit un nouveau collaborateur, M. Knusert, disciple de Pestalozzi, et il attacha à son établissement M. Louis Barraud, son fils, qui avait passé six années à Yverdon auprès de Pestalozzi.

Les premières difficultés étant vaincues et les tracasseries suscitées par l'Université, par la ville et par le collège ayant cessé, l'école de M. Barraud alla toujours en prospérant et les élèves devinrent plus nombreux. Dans une lettre où il parle de ses débuts à Bergerac, le directeur s'exprime ainsi : « Nous avons été riches de notre peu de besoins, et nous n'avons mis aucune parcimonie dans tout ce qui était utile au bien-être des enfants qui nous étaient confiés. » Ainsi M. F. Barraud était un sage, qui considérait son institution comme sa famille et qui traitait ses élèves comme ses propres enfants. C'est à ses qualités d'homme de bien comme à sa valeur pédagogique qu'il dut ses succès. Son dévouement pour ses élèves devait être la cause de sa mort.

Le 27 juillet 1830, M. F. Barraud avait mené ses pensionnaires se baigner dans la Dordogne. L'un d'eux, le jeune Destut, s'éloigna de la limite qui leur était assignée et allait se noyer, lorsque M. F. Barraud et son fils Louis se précipitèrent au secours de l'enfant et réussirent à le sauver. Mais M. F. Barraud lui-même, entraîné par le courant, disparut et périt victime de son dévouement.

M. Louis Barraud succéda à son père. Formé à la même école, disciple lui aussi de Pestalozzi, il marcha sur les traces de son

prédécesseur et ne laissa pas décliner l'institution dont il devenait le directeur. Il maria l'une de ses filles avec un professeur de l'établissement, M. Rabier (1), qui fut son collaborateur le plus intelligent et le plus zélé. Cette collaboration dura jusqu'au 10 décembre 1875, date du décès de M. Louis Barraud.

A partir de ce jour, M. Rabier se trouva seul à la tête de l'école pestalozzienne de Bergerac, qu'il dirigeait réellement depuis 1852. Elle atteignit alors son maximum de prospérité. Elle était fréquentée par 200 élèves pensionnaires ou externes, répartis dans huit classes. En 1873, elle avait été légalement reconnue comme établissement d'utilité publique, et trois maîtres sortis de l'école normale de Périgueux étaient autorisés à y satisfaire à leur engagement décennal. Elle recevait quinze élèves gratuits.

Cependant, à raison de la vigoureuse impulsion imprimée à l'enseignement primaire par les pouvoirs publics, plusieurs écoles communales gratuites s'ouvrirent à Bergerac pendant les années 1880 et 1881. M. Rabier ne crut pas nécessaire de rester plus longtemps à la tête de son établissement. A la suite d'arrangements pris avec la ville, il conduisit ses élèves au collège, en novembre 1881, et il ferma son école. Ainsi cette école pestalozzienne, qui avait pris naissance au collège en 1807, allait se fondre et disparaître dans ce même collège soixante-quatorze ans plus tard.

Il est presque inutile d'ajouter que la méthode suivie dans cette école était celle que pratiquait Pestalozzi lui-même à Yverdon : enseignement intuitif, par l'aspect; rôle du livre aussi réduit que possible et remplacé par de nombreuses explications; enseignement du calcul mental à l'aide d'objets matériels et de tableaux. Le dessin, la musique et les exercices militaires étaient aussi l'objet de soins tout particuliers.

Cette école n'avait pas un caractère confessionnel, quoique les trois directeurs qui s'y sont succédé appartinssent au culte protestant. Elle était fréquentée par des catholiques et des protestants, mais les premiers étaient en grande majorité. Les enfants des deux cultes vivaient la main dans la main et apprenaient à se

(1) M. Rabier est le père de M. Elie Rabier, directeur de l'enseignement secondaire au ministère de l'instruction publique.

respecter et à s'aimer. Les directeurs et les maîtres leur donnaient l'exemple de la plus grande tolérance. On vit souvent le pasteur protestant et le curé assis côte à côte à la table du directeur, ou se promener amicalement dans la cour sous les yeux des élèves, soit avant, soit après l'instruction religieuse. Les dimanches et les jours de fête, les protestants étaient conduits aux exercices religieux du temple et les catholiques aux offices de l'église.

Telle est l'histoire de cette école pestalozzienne de Bergerac, qui a rendu de si grands services à la ville et à la région, à une époque où les établissements d'instruction primaire étaient si rares et si mal organisés.

PAULIET,
Inspecteur primaire à Bergerac (Dordogne).

BASEDOW ET LE PHILANTHROPINISME

A PROPOS DE LA THÈSE DE M. PINLOCHE (1).

C'est un travail important que la thèse avec laquelle M. Pinloche, maître de conférences à la Faculté des lettres de Lille, vient d'être reçu docteur en Sorbonne. Le titre, il est vrai, *La Réforme de l'éducation en Allemagne au* XVIIIe *siècle*, promet un peu plus que l'ouvrage ne donne : il ne sera pleinement justifié que quand le présent volume, consacré spécialement, comme l'indique le sous-titre, à retracer les origines de cette réforme dans *Basedow et le Philanthropinisme*, sera suivi d'un autre, que l'auteur nous laisse espérer. En attendant, celui-ci a de quoi instruire et faire penser : il contient étonnamment de choses et en suggère encore plus qu'il n'en dit.

Ancien élève de la Faculté des lettres de Paris, au temps où elle commençait à avoir des étudiants et à préparer des professeurs de langues vivantes, agrégé d'allemand, d'abord professeur au lycée de Rennes et chargé ensuite d'une conférence à la Faculté de cette même ville, aujourd'hui maître de conférences à Lille, M. Pinloche était préparé mieux que personne à la tâche qu'il a entreprise. Il joint, en effet, à la plus solide connaissance de la langue allemande ce qui est peut-être encore plus rare, une connaissance tout-à-fait personnelle et intime des choses de l'Allemagne. De nombreux voyages et des séjours parfois prolongés, des recherches patiemment poursuivies dans les bibliothèques, des relations entretenues surtout dans le monde des écoles, ont fait de lui sans contredit un des hommes qui, chez nous, sont les mieux informés de l'histoire et des mœurs de nos voisins, les plus au fait, notamment, de tout ce qui concerne leurs institutions scolaires. Ajoutons qu'il a le goût et le sens des choses de l'édu-

---

(1) *La Réforme de l'éducation en Allemagne au* XVIIIe *siècle, — Basedow et le Philanthropinisme*, thèse de doctorat, par A. PINLOCHE, in-8°, VIII-597 pages. Paris, A. Colin.

cation. C'est une disposition, semble-t-il, qu'on rapporte nécessairement d'outre-Rhin, même quand on ne l'avait pas d'abord; mais M. Pinloche l'avait. Patriote ardent, et qui a payé de sa personne dans l'organisation des sociétés de tir et de gymnastique de l'Ouest, il est trop attentif à tout ce qui peut contribuer au relèvement de notre pays pour n'avoir pas senti de longue date qu'il faut compter surtout pour cela sur l'éducation nationale, que c'est l'affaire de tous, par conséquent, de pousser à fond l'enquête sur les moyens qu'ont les nations de mettre en valeur, par la culture, toutes leurs forces physiques, intellectuelles et morales.

A ce point de vue, l'importance de la réforme des écoles en Allemagne est plus que notoire, elle est légendaire, et s'il est vrai que l'origine en remonte à Basedow, on accordera sans peine qu'il y avait là matière à une étude historique aussi intéressante que pas une autre et aussi digne de nos méditations. « C'est un sujet, écrivait à notre auteur l'éminent linguiste Max Müller, des plus importants et qui demande un historien véritable et indépendant. » Bien que M. Max Müller soit arrière petit-fils de Basedow, nul ne s'avisera de voir là une illusion à lui personnelle ou une banalité épistolaire. C'est l'expression, croyons-nous, d'une opinion générale en Allemagne, où le Philanthropinisme n'avait pas encore son historien, quelque place que son fondateur et ses adeptes pussent tenir dans différentes histoires de la pédagogie. Nul non plus ne trouvera que M. Pinloche ait manqué de la conscience et de l'indépendance requises. On pourrait lui reprocher plutôt de les avoir poussées un peu loin.

Non qu'il n'ait eu sans doute à l'origine, comme tout biographe, du penchant pour son héros et le sentiment très vif de son importance. Il n'aurait pas sans cela choisi un sujet si aride, ni procédé avec tant d'entrain à des recherches si compliquées. Compliquées mais heureuses: car il a découvert, parmi les manuscrits de la bibliothèque de Hambourg, des lettres de jeunesse qui font le plus grand honneur à Basedow, et, dans notre Bibliothèque nationale à Paris, sa *Méthode nouvelle*, thèse latine antérieure de dix ans à l'*Emile*, et, sinon inconnue, du moins réputée introuvable (1). Mais chemin faisant, il a vu tant de faiblesses

(1) Le titre exact est : *Pro summis in philosophia honoribus rite consequendis inusitatam eandemque optimam honestioris juventutis erudiendae metho-*

dans son personnage, rencontré des traits de caractère si étranges chez lui et chez d'autres de son entourage, que la nécessité lui est apparue d'être sévère pour être impartial. Il l'a été dès lors avec une sorte de complaisance, qui peut-être ne laisse pas de passer la mesure, par endroits. Le tableau y gagne en intérêt d'un certain genre; la vérité historique est de la sorte plus pittoresque. Cette rigueur, d'autre part, est plus habile que l'excès contraire dans une thèse destinée à être soutenue publiquement. On ne risque pas grand'chose à s'entendre dire qu'on a un peu déprécié son héros. Ce reproche même est original, n'étant pas celui que méritent d'ordinaire les auteurs de monographies, et tout ce qui est dit pour relever le rôle du personnage tourne naturellement à l'avantage de la thèse, dont la portée se trouve relevée du même coup. C'est tout le contraire qui a lieu quand une maladroite et naïve apologie provoque de la part du jury les réserves que l'auteur n'a pas su faire. Les critiques dirigées contre l'ouvrage semblent alors porter non seulement sur l'exécution, mais sur le choix même du sujet, et le public peut garder l'impression que peut-être il n'y avait pas là matière à une si grave étude.

Encore pourtant ne faudrait-il pas risquer de lui donner soi-même cette impression, en déployant spontanément tant de sévérité, en étalant si bien les bizarreries, les fautes et les vices de certains « philanthropinistes », que le lecteur déconcerté, au lieu de reconnaître là simplement la grande somme de misères et de laideurs nécessairement mêlée à toute chose humaine, se demande avec perplexité si on ne lui en fait pas accroire, s'il n'y a pas, décidément, contradiction à lui donner de si pauvres hommes comme les agents d'une si grande œuvre.

Cependant, le doute n'est guère possible. A rapprocher simplement de la substantielle introduction dans laquelle M. Pinloche nous expose l'état de l'éducation en Allemagne avant Basedow, le livre final où il condense les doctrines philanthropinistes et en montre l'influence, ces hommes, médiocres à tout prendre, dont les meilleurs, comme l'aimable Salzmann, n'eurent que de la bonté

---

dum, tum in reliquis studiis scholasticis, tum praecipue in lingua latina, anno MDCCLII die VII Junii publice dijudicandam dabit Johannes Bernardus Basedow, Kiliae.

et du bon sens, tandis que les initiateurs et les originaux, comme Basedow et Bahrdt, furent au-dessous de tout par le caractère, apparaissent, malgré tout, comme ayant joué un rôle décisif dans la réforme de l'éducation allemande, ne fût-ce qu'en y préparant les esprits. Ce n'est pas la première fois que de grandes choses sont faites par de petits hommes. Il y a bien de la naïveté dans notre mépris des gens médiocres, comme si les autres étaient si nombreux! Nous sommes un peu revenus, aussi, du préjugé qui veut que les hommes de génie conduisent seuls le cours de l'histoire. L'étude des sciences naturelles nous a familiarisés avec l'action, si puissante souvent, des petites causes, avec la loi de solidarité, qui fait les grands hommes eux-mêmes dépendants de leur temps et de leur milieu ; si dépendants, selon Tolstoï, que cet historien d'un nouveau genre les compare irrévérencieusement à ces figures colossales sculptées à la proue des vaisseaux, dorées, ailées, terribles ou solennelles, à qui les sauvages, en leur candeur, attribuent le mouvement et la direction du navire.

Cela revient à dire, il est vrai, que Basedow et ses disciples (et avec eux de plus illustres) ont moins conduit leur siècle qu'exprimé sa secrète pensée, organes à demi inconscients des aspirations du temps et du milieu plutôt que véritables créateurs. Eh bien, soit! C'est cela même qu'on voudrait que M. Pinloche eût mis en lumière, si telle était la philosophie de son sujet. Le seul reproche que nous avons à lui faire est d'avoir été dans son étude plus historien que philosophe, plus biographe même qu'historien.

C'est une question, en effet, de savoir si la méthode biographique est la bonne dans un sujet comme celui-ci, où il n'y a nulle proportion entre l'œuvre accomplie et la personnalité des hommes à qui on en rapporte l'initiative. On peut légitimement penser que l'idée d'un Philanthropinum, c'est-à-dire d'une pépinière d'hommes purement et pleinement hommes, par opposition aux écoles confessionnelles ou scolastiques, fut moins l'idée personnelle d'un Basedow que la pensée même du XVIII[e] siècle. C'est le vœu des « philanthropes » de tous les pays ; c'est en particulier une manifestation logique et toute naturelle du grand mouvement d'émancipation qui porte dans l'histoire de la pensée allemande le nom d'*Aufklärung*. Ainsi s'explique l'intérêt actif, pas-

sionné, pris par un homme comme Kant à la création mal venue d'un hâbleur comme Basedow. Ainsi s'explique qu'un Gœthe ait écouté avec plaisir les propos humanitaires et pédagogiques de ce bohême, à qui il ne reproche, en somme, que la prolixité de ses discours et la mauvaise odeur de son tabac. La vie même de Basedow, ses rapports avec Reimarus à Altona, sa libre théologie et les démêlés qu'elle lui attira, tout nous avertit qu'en appliquant résolument à l'éducation les idées de tolérance qui se faisaient jour de toutes parts il ne fit, en un sens, que dire tout haut le mot de tout le monde, j'entends de toute la société laïque et cultivée. Son éloquence verbeuse n'eût pas fait sans cela ce miracle de faire souscrire par milliers de florins, pour un livre scolaire qu'il promettait d'écrire, et pour l'école qu'il allait fonder, des empereurs, des rois, des princes, des républiques, un nombre incroyable de bonnes gens, des pasteurs, des rabbins, des loges maçonniques, des prêtres catholiques. Il y eut là un mouvement d'enthousiasme bien plus caractéristique de l'époque que de la puissance d'action propre à Basedow. Qui ne serait touché quand Oberlin écrit du Ban de la Roche qu'il se désolait de n'avoir pas d'argent pour souscrire, mais que sa femme a retrouvé un bijou et qu'ils vont s'empresser de le vendre pour en envoyer le prix?

M. Pinloche ne s'y est pas trompé, quoiqu'il eût pu insister plus sur un phénomène historiquement si curieux. Il le signale au moins en passant, dans une page dont la netteté ne laisse rien à désirer : « Ce qui avait au moins autant frappé les esprits, dans l'annonce de Basedow, que la promesse d'entreprendre la réforme de l'enseignement public, c'était la proclamation de la neutralité religieuse de l'école. Comment expliquer autrement, non seulement cet enthousiasme unanime, mais encore ce spectacle peut-être sans précédent qu'offraient ces représentants de tant de nations, ces « philanthropes » de rang et de sang si divers, ces adeptes de religions et de sectes ennemies, s'unissant pour collaborer à une même œuvre « indépendante de toute Église ». Sans doute ce public d'élite accueillait avec joie l'annonce séduisante d'une réforme si impatiemment attendue depuis l'*Émile*, mais il applaudissait aussi, on ne saurait le nier, à la promesse qu'on lui faisait de délivrer l'école, c'est-à-dire l'humanité par l'enfance, de cette tyrannie scolastique et religieuse qui pesait si lourde-

ment sur elle et avait étouffé tout progrès depuis plus de deux siècles. Bref, le succès inoui de cette souscription était une manifestation éclatante de ce triomphe des idées de liberté et de tolérance religieuses qui fait la gloire du XVIIIe siècle, dont la *Profession de foi du vicaire savoyard* avait été le prélude, et dont l'admirable drame de Lessing, *Nathan le Sage*, devait bientôt marquer l'apogée. »

Pour être complet, il faut dire aussi que dans la pensée des souverains, l'autorité publique et civile, c'est-à-dire leur propre autorité, devait profiter naturellement de ce que perdraient les églises; car telle est la complexité des choses humaines. C'est ainsi sans doute que l'idée d'une « éducation nationale » se trouva mêlée à celle de la culture « philanthropique », et put s'en dégager dans la suite.

Il y avait là une question à élucider, à côté de laquelle M. Pinloche est passé sans l'indiquer même : autre lacune philosophique dans son travail. Qui dit *Philanthropinum* dit une institution *cosmopolite*, c'est-à-dire, semble-t-il, tout le contraire de *nationale*. Basedow le proclame à vingt reprises, il s'agit de faire des hommes, des « chrétiens », des « Européens » des « citoyens du monde », autant vaut dire des civilisés, qui ne soient d'aucun pays particulier, libres des préjugés nationaux comme des autres. Comment se fait-il que ce même idéal d'éducation puisse être présenté en même temps par Basedow dans ses prospectus, avis, appels « aux amis du genre humain », comme un idéal d'éducation nationale? Il ne paraît pas soupçonner la contradiction, ou elle ne l'a pas embarrassé. Il accumule pêle-mêle dans ces curieuses *réclames* (car il faut dire le mot) tout ce qui peut plaire à quelqu'un et attirer quelque souscription. La logique du public sans doute n'était pas beaucoup plus exigeante que la sienne, sur une question qui alors se posait à peine. J. J. Rousseau avait dit cependant qu'on ne peut faire à la fois un homme et un citoyen, qu'il faut choisir. C'était, avec sa verve paradoxale, en forçant les choses, comme toujours, mais non sans clairvoyance, signaler ce qui pouvait devenir en effet une sérieuse difficulté, le jour où les nationalités rivales seraient naturellement amenées, chacune de son côté, à voir dans l'éducation la chose nationale par excellence, à faire par conséquent de l'esprit national,

même dans ce qu'il y a de plus exclusif, l'inspiration dominante de l'école.

Le xviiie siècle ne pouvait soupçonner ce que le nôtre a vu, et Basedow, sur ce point comme sur d'autres, a travaillé un peu inconsciemment à une œuvre qui le dépassait. Mais M. Pinloche sait mieux que personne ce qu'est l'esprit national allemand et comment l'école le forme et l'entretient. Peut-être lui appartenait-il de se demander si vraiment une personnalité formidable comme la nation prussienne, si exclusive, si sûre d'elle-même et si peu tendre aux autres, avec son patriotisme ombrageux, toujours tendu, donnant, dit-on, à l'enseignement même une note volontiers agressive, a pu sortir, et comment, du rêve humanitaire d'un cerveau cosmopolite. Il établit très bien un lien de filiation par le chanoine Rochow, le premier fondateur de la nouvelle école populaire en Prusse, qui fut le disciple et l'ami de Basedow; et par le ministre Zedlitz, grand admirateur de celui-ci et haut protecteur de celui-là. Il en établit un autre, en ce qui concerne l'enseignement secondaire, par Gedike, le réorganisateur du gymnase de Friedrichswerder, élève judicieux et indépendant, mais élève du philantropinisme. Mais ce ne sont là que des commencements, et l'on ne peut pas vraiment dire que « la réforme de l'éducation en Allemagne » soit accomplie au xviiie siècle. Elle commence alors (et avant Basedow lui-même, puisque la première *Realschule* est créée par les piétistes en 1739); elle ne s'opère qu'après Iéna et Tilsitt, quand, apparaissant à tous comme une œuvre de salut national, elle devient la chose de tous et non plus seulement d'une intelligente et active minorité. Le théoricien et l'apôtre en est Fichte, qui, pour le dire en passant, s'inspire de Pestalozzi et non plus de Basedow; et c'est dans les *Discours à la nation allemande* qu'il faut chercher la conciliation philosophique de la contradiction que nous relevions tout à l'heure. Entre les hautes visées humanitaires et les aspirations nationales les plus positives il n'y a, pour le penseur allemand, nulle incompatibilité : c'est travailler pour l'humanité, et de la seule manière efficace, que de former dans chaque pays des hommes en qui l'esprit et le caractère national atteignent toute leur perfection. « On ne fait pas un concert avec un seul son », disait Aristote. L'union et l'harmonie qu'aucun philosophe digne de ce nom ne renoncera à regarder

comme le terme idéal de l'évolution historique, n'est pas la fusion de tous les peuples en un, par l'effacement des différences ethniques; c'est le consensus d'une pluralité de nations, dont chacune a pour premier devoir de demeurer elle-même, de conserver intact son génie propre avec son indépendance, pour faire librement, de son mieux, sa partie originale dans le tout.

Basedow, cela est certain, n'a vu nettement qu'une part des choses excellentes qu'il a indiquées au passage. L'honneur de les avoir indiquées ne lui reste pas moins; et si M. Pinloche, au lieu de consacrer à lui et à ses disciples de longues biographies où trop de petites choses accumulées empêchent souvent de voir les grandes, avait établi plus rigoureusement le bilan des services qu'il a rendus, sa figure se dégagerait plus intéressante d'un ouvrage écrit, après tout, en son honneur et où on le rabaisse vraiment un peu trop. N'est-il pas bien sévère d'écrire : « la vraie originalité de Basedow, c'est l'incohérence et la puérilité des idées »? (P. 92.) Si par hasard ce jugement était juste, pourquoi une étude de 600 pages sur un personnage de cette valeur ? La vérité est que c'est un esprit brouillon, un écrivain diffus et qui déclame, un homme à idées, absolument insuffisant dans l'exécution, comme il arrive; bon agitateur et administrateur pitoyable, intelligence féconde et petit caractère; trop grand buveur, trop grand fumeur, tour à tour querelleur et tendre, inconsistant, fantasque, inégal en tout, sauf dans son manque de tenue. Une nuit, après boire, il veut accrocher son chapeau à une étoile, qu'il prend pour un clou. Une autre fois, au sortir d'une orgie, lui et un autre bon compagnon jouent aux quilles avec leurs perruques en guise de boules. Il paie mal ses dettes, tient mal ses promesses ou les nie, décourage ses meilleurs collaborateurs. Mais avec tout cela, encore une fois, il intéresse Gœthe et est pris au sérieux par Kant, ce qui suffirait à nous rendre attentifs. Kant n'ignore pas les critiques dont est l'objet le Philanthropinum ; il en fait l'éloge quand même, et il y envoie des élèves, parce que c'est le seul institut d'éducation en Allemagne où l'on fasse des expériences en vue d'innover utilement et d'améliorer la culture. Grand mérite, en effet, aux yeux d'un philosophe, que d'avoir secoué toutes les routines scolaires, soumis à une critique non purement négative les vieilles méthodes et les vieux abus, vaillamment entrepris de

restaurer l'éducation sur des bases modernes et toutes rationnelles.

Il ne faut pas oublier que Basedow a écrit avant Rousseau et aussi avant La Chalotais, quelque insistance qu'ait mise M. Pinloche à montrer ce qu'il doit à ce dernier. Il doit, certes, à l'un et à l'autre : il les a lus dès qu'ils ont paru, et tous deux diversement ont contribué à élargir sa pensée, tout en lui en faisant prendre une plus vive conscience. Cela, il ne le nie point. Pourquoi donc le taxer d'*impudence*, quand il affirme qu'après tout, ce qu'il a trouvé dans ces auteurs, il le pensait déjà de son côté ? N'est-il pas plus simple et plus équitable de l'en croire, quand nous savons par ses lettres que sa passion philanthropique et pédagogique était ardente et sincère dès sa vingt-troisième année, et par sa *Méthode nouvelle* (antérieure, il faut le redire, de dix ans à l'*Émile*, de onze à l'*Essai d'éducation nationale)*, que ses principales idées étaient en effet dans son esprit avant qu'il eût subi ces influences ?

Étaient-elles siennes pour cela, ces idées? Non encore, selon M. Pinloche, qui nous montre leur analogie avec celles de Coménius notamment et de Locke. Rien de plus juste, car tout se tient dans l'histoire des idées, et les commencements absolus y sont rares ; mais on se demande, en vérité, combien de nos idées sont nôtres, à ce compte : à peine les plus grands esprits mettent-ils au jour çà et là une pensée neuve. M. Pinloche accorde pourtant que si celles de Basedow ne sont pas de lui, au moins en a-t-il fait un usage original en les combinant en un système qui est sien, en présentant au public, pris pour juge, un plan d'éducation nouvelle, qu'il s'offrait à faire passer dans la pratique. Ce n'est pas rien que cela. Et la tentative, quoiqu'elle ait échoué comme entreprise particulière, n'a pas été si vaine, puisque notre critique lui-même lui attribue de si grands effets.

Au « philanthropinisme », c'est-à-dire en somme à ce Basedow qu'on traite si rudement et qui le mérite à tant d'égards, il faut rapporter, malgré qu'on en ait : l'éveil ou le réveil dans les pays germaniques de cette pédagogie naturelle, vivante, réaliste, qui depuis n'a plus laissé dormir le traditionalisme scolaire ; — l'idée, la grande idée de l'école nationale soustraite aux passions confessionnelles ; — la mise en honneur de l'éducation physique, des tra-

vaux manuels, des langues vivantes, des méthodes d'enseignement intuitives, actives et gaies, en réaction contre le morne abus des formules vides et du savoir mnémonique; — la conception d'une éducation générale, et intellectuelle même, indépendante de l'acquis scolaire; — la création de la première école normale, de la première chaire de pédagogie dans une université (à Halle en 1779), du premier journal pédagogique, des premiers journaux d'enfants, des premiers livres de lecture pour les enfants, etc. N'est-ce pas là vraiment de quoi faire pardonner bien des choses? Ce que Basedow a surtout à se faire pardonner, après sa conduite, c'est, comme l'a très bien vu son historien, un idéal trop purement utilitaire, un manque de sens littéraire et de sentiment esthétique, son dédain inintelligent du grec, sa haine de la grammaire, par dessus tout son idée saugrenue de garder le latin comme langue vivante et de le faire enseigner par la méthode des nourrices, montrant par là qu'il n'entendait rien aux services qu'on en doit attendre. Son disciple Spazier, homme d'esprit, se moque joliment aussi de cette méthode exclusivement orale, qui, voulant amuser toujours et à tout prix, n'admettant comme moyens que le jeu et la causerie, épuisait les maîtres, les conduisait à mettre tout dans tout, les jetait dans de cruels embarras quand ils étaient consciencieux et dans le parfait ridicule s'ils ne l'étaient pas.

En voilà assez pour nous expliquer le jugement de Herder. Pas plus que lui, nous n'aurions été tentés de confier nos enfants au Philanthropinum. Et pourtant l'école, de nos jours encore, abuse si souvent de la permission d'être triste qu'on ne peut s'empêcher d'être indulgent pour ceux qui, même maladroitement, ont voulu y rendre le travail aimable et gai.

Ce que j'excuserais peut-être moins aisément chez Basedow, si je ne me l'expliquais un peu par les mœurs du temps et du pays, un peu aussi sans doute par les exigences expresses ou tacites de ses souscripteurs princiers, c'est l'idée, pour nous si étrange, d'avoir dans cette école modèle, dans cette école d'éducateurs, une section spéciale de « famulants », c'est-à-dire d'apprentis domestiques. Ils étaient en effet dressés, et pratiquement, au service des jeunes nobles : c'était le plus clair de leur éducation. Sans parler de l'impression que nous fait aujourd'hui la formule, j'imagine qu'en ce temps-là même elle eût sonné étrangement à des oreilles

françaises, si dans les programmes mirifiques du Philanthropinum un Voltaire, par exemple, eût lu qu'on y enseignait « les devoirs de l'homme et du domestique ». Nous disons, nous, « de l'homme et du citoyen », ce qui ne plaît guère, il est vrai, à certains délicats. On avouera, tout de même, que cela marque assez bien l'écart des deux civilisations.

Ce qui n'est pas douteux, c'est que Basedow, avec tous ses travers d'esprit et de caractère, eut un zèle ardent et désintéressé pour l'éducation, pour le bien public en général. Vieux et dans la retraite, il compose encore une *Nouvelle méthode pour apprendre à lire*, en donne 500 exemplaires pour les pauvres, va lui-même la pratiquer dans une école de Magdebourg. Sa dernière parole quand il s'éteint, le 26 juillet 1790, est bien d'un philanthrope : « Je veux être disséqué pour le bien de mes semblables *(Ich will secirt werden zum Besten meiner Mitmenschen)*. »

Il fut tout ce qu'on voudra, excepté un homme insignifiant. « Son nom, à une certaine époque, fut prononcé par toutes les lèvres, avec une expression de louange ou de blâme », dit Niemeyer : le blâme l'emporta sans doute, l'emportera peut-être encore dans la postérité; mais Basedow ne fut ni ne sera jamais un élément négligeable dans l'histoire de la pédagogie. Comme fondateur, comme directeur surtout, du Philanthropinum de Dessau, ce fut le dernier des chefs d'institution : comme éveilleur des esprits, il a rendu d'inoubliables services. Ce n'en était pas un petit que de passionner le public pour les questions d'éducation et de le prendre à témoin des résultats, que d'empêcher les pédagogues de s'enfermer entre eux dans leur chapelle comme si l'école était leur chose propre, non celle des familles et du pays. Son disciple Salzmann a dit le mot : « C'était un homme ardent qui n'avait pas la suite et la patience nécessaire pour édifier, mais qui était bien fait pour renverser les abus ». En beaucoup d'endroits, au talent près, il me fait penser à M. Frary. Il a des passages qu'on dirait écrits d'hier chez nous sur le trop grand nombre de gens qui veulent faire ou à qui l'on fait faire les mêmes études, études qui sont loin de répondre à tous les besoins et de rendre tous ceux qui les font aussi utiles que possible à eux-mêmes et à la communauté. Mais il s'en faut qu'il s'en tienne à la critique. Il a des vues d'une largeur véritable sur le rôle éducatif de la religion naturelle, sur celui

des fêtes, des chants, de chants patriotiques « où les autres nations ne seraient ni méprisées, ni offensées ». Cet utilitaire ne manque pas d'élévation. Il a l'enthousiasme et le communique.

M. Pinloche lui fait des reproches dont je le défendrais volontiers; par exemple, quand il se moque de son mauvais français (qui n'est pas si mauvais pour du français d'étranger), sans se demander combien de nous écriraient un allemand aussi correct. Très scandalisé que Basedow ait fait (à tort assurément) trop peu de cas de la grammaire, il ne lui tient pas même compte de la nécessité où il était de réagir contre l'abus, et loin de le louer au moins d'avoir institué l'enseignement des langues vivantes, peu s'en faut qu'il ne lui fasse un grief de les avoir enseignées par la pratique, d'avoir voulu avant tout qu'on les parlât. Les savoir pourtant, c'est les parler, et, excès pour excès, le pire est de les trahir en en faisant une chose morte. M. Pinloche le sait mieux que personne, et justement pour cela, on regrette qu'il ait perdu une si bonne occasion de le dire. Avec sa grande autorité, au lieu de faire gravement son procès à la « méthode des gouvernantes », dont nos professeurs, on le sait trop, n'ont aucune tendance à abuser, il aurait dû rappeler fermement le but, que chez nous on oublie toujours, et indiquer les moyens, qu'on n'a, semble-t-il, jamais bien sus.

La grande faiblesse de Basedow, ce fut de croire, ou de faire croire aux autres, qu'il y a en éducation une recette infaillible, une formule qui suffit à tout. Il ouvre, je crois, la série de ceux qui parlent de la *méthode* (la leur bien entendu) comme d'une panacée. Naïveté, encore plus que charlatanisme, puisque cette illusion sera aussi celle du plus ingénu des hommes, Pestalozzi.

Naïveté dont nous sommes bien revenus, dont il faut peut-être même prendre garde de trop revenir. Car croire à la toute-puissance de « la méthode », ce peut n'être qu'une façon, pour des gens d'ailleurs avisés, de croire résolument à la supériorité de certaines méthodes sur leurs contraires, c'est-à-dire aux droits de la raison. Cette foi est fort supérieure au dilettantisme qui s'accommode de tout. Avec une disposition trop éclectique on n'eût jamais dérangé la vieille pédagogie dans ses usages séculaires. Il nous est facile aujourd'hui, à nous qui bénéficions du mouvement donné aux esprits par les novateurs, de sourire de leur

confiance en eux-mêmes, de reconnaître qu'il y a un choix à faire entre les éléments de leur prétendue méthode, que des choses dont ils étaient trop contents doivent être rejetées ou corrigées, que les meilleures peuvent entrer dans des combinaisons toutes différentes, servir notamment à vivifier et à régénérer des enseignements dont ils n'ont pas senti l'importance. Mais pour être juste, il faut voir de haut leurs intentions et les grandes lignes de leur œuvre; avoir l'œil à ce qu'ils ont voulu, non aux misères où ils se sont achoppés.

Il y a dans le *Manuel élémentaire* de Basedow une page où il résume ses intentions d'une manière qui en donne le respect, malgré l'exubérance de la forme. « Je n'ai pas reçu de mes guides cette éducation virile, mais c'est seulement ainsi que nous formerons de vrais hommes. ...Alors, adieu vocabulaires, adieu Donat, adieu volumineuses grammaires et livres de phrases, adieu expositions, analyses, imitations, paraphrases, récitations, adieu verges, adieu éplucheurs de mots et bourreaux des meilleurs auteurs! Adieu aussi, moralistes importuns, *serineurs* de religion qui ne savez rien de la religion du cœur, adieu belliqueux polémistes et persécuteurs d'hérétiques, qui ne respectez ni les écoles, ni le cabinet du précepteur... Salut aux exercices du corps, à l'expérience infiniment variée, à la saine raison, au plaisir de l'enfance, à la pratique de la morale obtenue sans moraliser inutilement, à la persuasion amicale, à l'amour de Dieu sans hypocrisie, aux études mises d'accord avec les besoins de notre temps! »

De cette éducation nouvelle, Basedow a été le héraut peu discret et quelquefois compromettant, au lieu d'en être le sage organisateur, voilà ce qui reste à sa charge: pratiquement, il a laissé presque tout à faire. C'est quelque chose pourtant que de crier sur les toits certaines vérités à de certaines heures. Bacon dit de lui-même très justement qu'il n'a été que le trompette de la méthode scientifique; et cela ne diminue point son rôle. Ne soyons pas ingrats pour ceux qui ont répandu à leurs risques et périls les idées, passées depuis en lieux communs, dont nous vivons tous aujourd'hui. Même quand ils ont été un peu plus bruyants que de raison, songeons que faire du bruit, c'est, dans le champ des idées, quelquefois aussi faire de la besogne.

Nous autres Français, on ne voit rien que nous devions à

Basedow directement : il est à croire que, quand il n'eût pas existé, notre développement pédagogique eût été le même. Mais on n'en peut pas dire autant de l'Allemagne, ni, par conséquent, du progrès général, auquel elle a tant contribué. A ce point de vue, c'est peut-être Bahrdt, le plus extravagant disciple de Basedow, esprit fantasque lui-même et pauvre caractère, qui a le mieux dit sur lui la vérité. Après avoir fait de lui le portrait le moins flatté, l'avoir appelé « génie laborieux, ardent, bouillant, fécond en projets, mais cœur sans douceur et sans bienveillance », après l'avoir traité d'homme « entêté, autoritaire, criard, ambitieux et vain au delà de toute expression », il ajoute : « Cependant, son vrai, son grand mérite, celui qui, malgré toutes ses folies et les sottes calomnies de ceux qui les lui reprochent, le rend immortel, c'est d'avoir réveillé à lui seul en Allemagne l'esprit de réforme dans les choses de l'éducation, et d'avoir ouvert la voie pour cette grande œuvre qui intéresse l'humanité. Ce qu'il a fait et souffert pour cela, ce qu'il a déployé d'énergie, d'activité, de chaleur, de perspicacité et de patience inébranlable, restera à jamais dans la mémoire de la postérité, quand même son *Manuel élémentaire* et toutes ses œuvres devraient tomber dans l'oubli, ainsi que je m'y attends. » — Le très savant travail de M. Pinloche, où je trouve cité ce jugement, le confirme à mes yeux et le justifie de tout point, bien que ce ne soit pas celui où il s'arrête. Il ne m'en voudra pas de m'y tenir, et même de croire qu'au fond ces lignes ne sont pas bien loin de répondre à sa propre pensée. La sévérité un peu dédaigneuse dont il s'est fait un devoir n'empêche pas son livre, en tout cas, de constituer à la gloire de Basedow un monument comme n'en ont pas encore des pédagogues moins contestés et qui, je l'avoue, les mériteraient mieux encore.

Henri MARION.

DE LA RÉFORME DE L'ORTHOGRAPHE

ET DE LA SUPPRESSION DE LA DICTÉE AUX EXAMENS DU CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES

Deux questions sont aujourd'hui soulevées au sujet de l'orthographe française : 1° la réforme de l'orthographe par une décision académique ou administrative ; 2° la suppression de la dictée aux examens du certificat d'études primaires.

Je crois que le premier projet est une chimère, et que le second est inutile et dangereux ; je vais essayer de le démontrer.

Tout le monde reconnaît qu'une simplification de l'orthographe française serait utile et raisonnable ; mais une réforme est-elle possible par un acte d'autorité ?

Le but que l'on vise est vague, obscur, indéterminé ; comment atteindre un but si mal éclairé ? Est-il quelqu'un qui sache nettement où l'on veut aller ? Quand on essaie de fixer les limites de la réforme, les hésitations se présentent en foule ; on ne sait où s'arrêter. Quelle divergence d'opinion ne rencontrerait-elle pas lorsqu'on essaierait de la déterminer en commun ?

Quel serait le législateur de cette réforme ? L'Académie française ne la fera pas ; elle manquerait, en la faisant, à ses traditions, compromettrait son autorité, et n'aboutirait qu'à mettre la confusion dans l'orthographe.

L'Académie donne droit de cité dans la langue française aux mots et aux formes de mots que l'usage a adoptés ; elle dresse officiellement leur acte de naissance ; elle ne les crée pas. Dépositaire et gardienne du plus noble patrimoine de la nation, elle laisse à tous les Français le soin de le faire valoir et de l'enrichir, se bornant à accueillir les améliorations et les richesses qui ont subi l'épreuve du temps et qui ont été consacrées par l'usage.

En prenant un autre rôle, l'Académie française s'exposerait à perdre une autorité qu'on lui conteste d'autant moins aujourd'hui

qu'elle ne l'impose pas, et que ses décisions ne sont que la reconnaissance d'un fait, l'expression de la volonté générale.

Il ne manque pas d'écrivains de talent et de journalistes qui ne sont pas de l'Académie française et qui sont très recherchés du public. Or le talent est d'ordinaire fort indépendant; il souffrirait difficilement qu'on lui imposât une orthographe nouvelle; les écrivains se moqueraient des décisions de l'Académie, et les lecteurs français qui ont, comme on sait, un goût prononcé pour toutes les oppositions, ne manqueraient pas de se ranger du côté des insubordonnés, de sorte que nous aurions une orthographe officielle et une orthographe d'opposition. La première pourrait être imposée aux administrations, au monde officiel, au monde qui subit des examens et à celui qui les fait subir. Mais encore faudrait-il que tous les ministres fussent d'accord sur ce point. En vérité, je ne vois d'autre garantie pour l'exécution de la réforme que la sanction parlementaire; et encore?... Et puis quel ennui et quelles difficultés pour les hommes d'un âge mûr! Quel embarras pour les professeurs et pour les commissions d'examen, qui devraient corriger les devoirs et les compositions le dictionnaire toujours à la main! Quant aux élèves, ils apprendraient, sur les bancs de l'école, l'orthographe officielle; ils en trouveraient une autre dans beaucoup de leurs lectures et dans les journaux, et, comme l'orthographe s'apprend surtout par les yeux, les différentes formes des mots se confondraient dans leur mémoire, et cette confusion augmenterait leur embarras.

A défaut de l'Académie, la réforme pourrait-elle se faire par mesure administrative sur l'avis d'une commission? Par qui cette commission serait-elle nommée? Jusqu'où s'étendrait sa juridiction? Qui serait obligé de se soumettre à ses arrêts? Si elle est nommée par le ministre de l'instruction publique, elle ne peut évidemment statuer que pour les examens institués par ce ministère. Mais alors il y aurait l'orthographe du ministère de l'instruction publique, et celle du ministère des finances ou de la guerre. Suivant qu'un jeune homme se préparerait aux examens des contributions indirectes ou aux examens du brevet de capacité, il devrait modifier son orthographe. Le déplacement de l'autorité chargée d'arrêter la réforme serait donc un embarras de plus.

M. Carré, inspecteur général de l'enseignement primaire, avec

lequel je voudrais être toujours entièrement d'accord, propose une mesure très libérale. « Une commission nommée par le ministre de l'instruction publique déciderait quelles sont les simplifications que les instituteurs pourraient se permettre dans leur enseignement de l'orthographe, et quelles sont les libertés dont les candidats pourraient user dans les examens. Une circulaire ferait connaître ces décisions aux présidents des commissions, avec invitation à s'y conformer. On n'imposerait rien; on se contenterait seulement d'étendre le cercle des libertés permises. » Cette proposition est peut-être ce qu'il y a de plus sage, mais je voudrais une réforme plus libérale encore. Les décisions de la commission ministérielle pèseraient sur le jury d'examen en un point où il semble que les règlements lui donnent toute liberté d'appréciation, et seraient probablement prises au pied de la lettre, de telle sorte que l'on compterait comme faute indistinctement toute infraction à la grammaire, à l'usage ou aux décisions du comité. Cependant ces infractions sont loin d'avoir la même gravité. Si, par exemple, le comité a oublié de dire qu'on peut écrire « délégué cantonnal » au lieu de « cantonal », la commission d'examen comptera une faute au candidat qui aura mis deux *n*, comme elle compterait une faute à celui qui écrirait « essort » pour « essor », « accidant » pour « accident ». De même si le comité n'a pas décidé qu'on peut écrire « c'était les ennemis » ou « c'étaient les ennemis », la commission comptera encore une faute à celui qui aura employé la première forme, quoique beaucoup d'écrivains anciens ou modernes emploient les deux formes, comme elle compterait une faute à celui qui aurait écrit « les blessés ont languis » pour « langui ». Nous aurions deux credo par lesquels le candidat pourrait se sauver, celui de l'Académie fondé sur un usage tyrannique et illogique souvent, et celui, plus libéral, de la commission. Mais hors de là, pas de salut. — J'aimerais mieux que le candidat pût se sauver avec les lumières de la raison, et que ses juges fussent indulgents pour toutes les fautes commises de complicité avec le bon sens. Quel que soit le libéralisme du comité, il lui serait bien difficile de fixer les limites de la réforme à un point précis, tel qu'on pût dire : vérité en deçà, erreur au delà.

Mais, dira-t-on, le mieux est l'ennemi du bien; la réforme

entreprise par la commission ministérielle serait modérée, réduite aux exceptions choquantes. Elle ne réaliserait peut être pas tout ce qui est désirable, mais elle ferait tout le bien possible, et serait un soulagement pour tout le monde et surtout pour les enfants. A la bonne heure; on aurait pu croire, à voir les gros bataillons qui se sont levés en faveur de cette réforme, qu'il s'agissait d'une très grosse entreprise, presque d'une révolution, à laquelle il fallait préparer l'opinion publique, associer l'Académie et l'administration.

S'il en est ainsi, je crois que l'opinion publique est conquise depuis longtemps, et que la réforme se ferait plus vite qu'on ne le pense, si les commissions d'examen, dans l'enseignement primaire, donnaient le signal et l'exemple d'une appréciation de la dictée conforme aux intentions du Conseil supérieur lui-même, la plus haute autorité qu'on puisse invoquer en la matière.

En supprimant l'échelle des fautes dans le décret relatif au brevet de capacité et au certificat d'études primaires, le Conseil supérieur a clairement montré ses intentions sur la façon d'apprécier la composition en orthographe. Il a voulu qu'elle fût jugée comme toutes les autres épreuves, non d'après le nombre des fautes, ce qui serait une fausse équité, puisque les fautes n'ont pas la même gravité, ni d'après un tarif qui serait un trompe-l'œil, comme le faisait justement remarquer un membre de cette haute assemblée, mais dans son ensemble et d'après la gravité des fautes, gravité qui est laissée entièrement à l'appréciation de la commission d'examen. Il y a telle virgule omise ou mal placée qui dénote plus d'ignorance ou d'inattention que certaines fautes d'orthographe contre des règles qui n'ont d'autre autorité qu'un usage bizarre et illogique.

Le souci de l'orthographe, ou pour mieux dire, des chinoiseries de l'orthographe, reste encore, contre les intentions du Conseil supérieur, la pierre d'achoppement des examens, et, pour éviter cet écueil, plusieurs maîtres transforment un exercice très intéressant, le plus propre, avec la lecture, à enrichir le fond d'idées et le vocabulaire des enfants, ils le transforment, dis-je, en un exercice mécanique, dans lequel le signe a la priorité sur l'idée; on néglige la pensée pour porter toute l'attention sur la

forme extérieure des mots. Les élèves des écoles primaires doivent comprendre leur langue, s'exercer à la manier et à l'écrire correctement, mais il est inutile de charger leur mémoire de mots qui échappent aux lois de la dérivation et d'exceptions qui embarrassent les grammairiens eux-mêmes. Les instituteurs ne demanderaient pas mieux que de compter sur l'usage et sur le dictionnaire pour familiariser les enfants avec ces difficultés, s'ils savaient que les fautes auxquelles elles donnent lieu sont jugées avec une très grande indulgence par les commissions d'examen, et si le candidat avait la faculté, comme tout le monde le fait, de se servir d'un dictionnaire. Les instituteurs renonceront vite à enseigner les subtilités de la grammaire, les bizarreries de l'usage et du dictionnaire, le jour où ils s'apercevront que le jeu n'en vaut pas la chandelle. C'est donc aux commissions d'examen qu'il appartient de s'inspirer des intentions du Conseil supérieur, et de donner à l'enseignement de l'orthographe une direction moins étroite et plus intelligente.

Un des principaux arguments invoqués en faveur d'une réforme orthographique, c'est que l'étude de l'orthographe française avec ses nombreuses exceptions forme l'occupation et le tourment de la jeunesse dans les écoles primaires, et absorbe un temps qui serait mieux employé à apprendre la langue elle-même.

L'objection est fondée, mais le remède est entre les mains du ministre. Qu'il recommande aux commissions d'examen d'entrer dans les vues du Conseil supérieur et de renoncer aux distinctions byzantines sur l'orthographe de certains mots. L'ignorance et la sottise peuvent se révéler dans une dictée; que les commissions soient sévères pour les fautes qui en sont la marque; mais qu'elles accueillent « les moines en *bonnet carré* » ou en « *bonnets carrés* » la « gelée de *pomme* » ou « de *pommes* », les « hommes avec *leur chapeau* ou *leurs chapeaux* à la main », et autres expressions semblables; qu'elles soient même fort indulgentes pour celui qui, plus logique que l'usage, écrit *j'achette* comme *je jette*, *charriot* avec deux *r* comme *charrette*, *détonnation* avec deux *n* comme *tonner*, et qu'enfin les candidats soient autorisés à se servir d'un dictionnaire à l'examen, sinon pour le brevet, au moins pour le certificat d'études primaires. Les élèves prendraient

ainsi la bonne habitude de consulter cet ouvrage, et les maîtres ne seraient plus tentés de les occuper à en faire un dépouillement systématique pour apprendre l'orthographe d'usage, exercice aussi indigeste que peu intelligent, pratiqué, paraît-il, dans quelques écoles.

Cette tolérance officielle au sujet d'applications grammaticales sur lesquelles les opinions peuvent être partagées, cette indulgence pour toutes les infractions raisonnables à des usages qui ne le sont pas, débarrasseraient peu à peu l'enseignement des subtilités qui sont l'effroi des maîtres et le tourment des élèves. N'ayant plus aucune raison de se mettre en garde contre des exceptions que rien ne justifie, peu à peu les élèves et le public adopteraient sans y songer une orthographe rationnelle, la réforme se ferait toute seule, sans secousse, lentement peut-être mais sûrement, et l'Académie n'aurait qu'à reconnaître le fait accompli.

Une difficulté reste pourtant : il y a, comme je le faisais remarquer plus haut, des examens qui ne sont pas réglementés par le ministère de l'instruction publique, et les jeunes gens qui s'y présenteraient sans être rompus aux difficultés orthographiques que certains ministères accumulent à plaisir dans leurs dictées d'examen, seraient dans un état d'infériorité réelle vis-à-vis de leurs concurrents dressés à la prussienne.

Eh bien ! ceux-là sont le petit nombre; rien ne serait changé pour eux; il faudrait les initier à tous les mystères de l'orthographe; cela n'empêcherait pas la réforme de faire son chemin.

Mais n'est-il pas possible d'espérer que les commissions d'examen des différents ministères adoptent les traditions des commissions d'enseignement primaire; d'autant plus volontiers qu'elles ne leur seraient pas imposées, et qu'elles y seraient poussées par l'opinion publique? Est-il un ministère où l'on préfère des machines à des employés intelligents, où l'on ne mette enfin quelque différence entre le candidat qui écrirait « des hommes de lard » pour « des hommes de l'art », et celui qui écrirait « co-lonnel » pour « colonel » ?

En résumé, il me semble qu'une tolérance absolue pour tous les cas douteux, une grande indulgence pour les cas où la raison et la grammaire sont en contradiction, prépareraient certainement

la réforme à bref délai, tandis qu'une décision académique ou administrative n'aboutirait qu'à un schisme.

Et maintenant je n'ai plus qu'un mot à dire au sujet de la suppression de la dictée à l'examen du certificat d'études primaires. En fait, la composition d'orthographe fausse l'examen à cause de son importance décisive, et, par suite, elle fausse la direction des études primaires par la priorité qu'elle donne aux exercices d'orthographe et à la connaissance des subtilités grammaticales sur la connaissance et l'usage de la langue française. Mais elle n'a plus cet inconvénient si la dictée est appréciée comme il est dit plus haut. Reste à examiner si une épreuve spéciale n'est pas inutile, et si la composition française, jugée au point de vue de l'orthographe, ne pourrait pas en tenir lieu. Les maîtres exigeraient alors plus de correction dans ce dernier exercice, et les élèves l'écriraient avec plus de soin, ce qui serait un bien. Mais le vocabulaire dont les enfants font usage dans leurs compositions françaises est très restreint; la langue qu'ils emploient est pauvre d'idées et de termes; ils n'apprendraient donc à écrire correctement que celle-là, ce qui serait un mal. Le cercle des idées d'un enfant s'agrandit tous les jours, et celles qui sont encore confuses dans son esprit s'éclairciront. N'est-il pas raisonnable d'enrichir le plus possible son vocabulaire et de l'exercer à écrire correctement, sous la dictée, des idées qu'il serait incapable d'énoncer à douze ans, mais qu'il exprimera plus tard sans embarras?

Les examens sont, en général, la règle des exercices scolaires. Supprimer la dictée à l'examen, c'est diminuer l'importance et la valeur de cet exercice à l'école. On ne l'abandonnera pas, mais on choisira des textes qui se rapprochent le plus possible des sujets de composition qui se donnent à l'examen, et il y aura certainement des recueils composés en vue de venir en aide aux instituteurs dans cette voie. Il n'y aurait pas grand mal à cela, si les sujets de composition française ne devaient pas être choisis dans un ordre d'idées un peu terre à terre et dans un cercle restreint. La dictée doit avoir une portée plus haute.

Sans doute les lectures bien faites, c'est-à-dire bien choisies, variées, expliquées, comprises, étendent le domaine des idées des élèves, éveillent leur pensée, en même temps qu'elles leur apprennent la langue française et même l'orthographe. Mais la

dictée bien faite a les mêmes avantages, et de plus, elle burine, dans l'esprit des enfants, la pensée et la forme de la pensée, les mots et la forme des mots.

En un mot, pour que la dictée reste un exercice propre à étendre les idées des élèves, à former leur goût et à les accoutumer un peu au commerce des bons écrivains, il faut qu'elle sorte des lieux communs qu'ils peuvent avoir à développer dans l'épreuve de la composition française aux examens du certificat d'études primaires. Elle n'en sortirait guère, si cette composition servait d'épreuve d'orthographe.

R. Aubert,
Inspecteur primaire honoraire.

LE SAUVETAGE DE L'ENFANCE (1)

Un certain nombre d'institutrices faisant partie de l'*Union française pour le Sauvetage de l'enfance*, je crois leur devoir, de temps en temps, le compte-rendu des actes de la société. Plusieurs y tiennent, et c'est tout naturel. « Je n'ai rien su depuis quelques mois de ce que fait l'*Union française*, m'écrivait, il y a quelque temps, une institutrice; la société vit-elle encore? »

Si elle vit!

Pendant quelques mois elle a plutôt marché trop vite: nous avions si bien accueilli toutes les infortunes qui se présentaient, que nous nous sommes trouvés avec cent cinquante pupilles, et, comme nos adhérents n'avaient pas augmenté dans la même proportion, nous avons eu un moment d'inquiétude. Faudrait-il dorénavant ne plus voir les misères? faudrait-il se boucher les oreilles pour ne plus entendre les plaintes des petites victimes que nous nous sommes promis d'arracher à leur supplice?

Nous en étions là lorsque le ministre de l'intérieur nous alloua 12,000 francs, et un généreux particulier, M. Chauchard, ancien propriétaire-associé des magasins du Louvre, 5,000. Vous jugez d'ici de la joie du comité. La mienne était d'autant plus grande que le minis-

(1) Extrait du journal l'*Ami de l'Enfance*, numéro du 15 mars 1890.

tre de l'intérieur et M. Chauchard avaient mis une condition à leur libéralité : le tiers de l'allocation ministérielle et les quatre cinquièmes du don de M. Chauchard devaient être attribués à des enfants de moins de sept ans. La préoccupation d'éducations à faire était évidente. Pour arracher aux coups, il ne faut pas s'inquiéter de l'âge; mais pour sauver de la démoralisation, c'est autre chose : on ne saurait s'y prendre trop tôt. L'hygiène doit avoir le pas sur la pathologie, en ce qui concerne la santé morale comme en ce qui concerne la santé physique,

A peine avions-nous encaissé nos 17,000 francs supplémentaires, je reçus du ministre de l'instruction publique la lettre suivante :

« MADAME LA VICE-PRÉSIDENTE,

« J'ai l'honneur de vous annoncer que, convaincu des services que peut rendre l'*Union française pour le Sauvetage de l'enfance*, je viens de lui allouer une subvention de 2,000 francs. »

Décidément le Pactole avait été détourné de son cours : il allait passer par chez nous! Et... puisque la chance nous favorisait, pourquoi ne pas tenter encore la fortune en organisant une vente?

Cette fois, quelques-uns nous trouvèrent téméraires : « Le public est harcelé, nous dit-on, par les quêtes, par les bals et les ventes de charité; il y en a tous les jours; chaque œuvre fait tort aux autres; les ventes organisées depuis des années et qui sont, pour ainsi dire, des institutions parisiennes, réussissent médiocrement, sauf deux ou trois; les frais absorbent presque tout; ce sera un coup d'épée dans l'eau. — Ce sera, en tout cas, un moyen d'attirer l'attention sur notre société, répliquaient les optimistes; ce sera aussi un moyen de prendre rang parmi les ventes pour l'année prochaine. Quand même il ne nous resterait, tous comptes faits, que 6,000 francs, nous nous déclarerions satisfaits pour un début. » Les optimistes l'ont emporté, et comme ils se félicitent aujourd'hui de leur insistance!

L'important, c'était tout d'abord d'avoir un local, — les salles appropriées à ce genre de vente se paient fort cher à Paris, — et le local, nous l'avons eu superbe, orné des plus belles plantes des serres municipales, et éclairé le soir comme pour les plus belles fêtes. Il nous a été gracieusement et gratuitement offert par M. le ministre de l'instruction publique et Mme Fallières. Cette question tranchée, tout a marché comme sur des roulettes. Dans la grande salle des fêtes, transformée en bazar, sept comptoirs étaient couverts d'objets de toute sorte — tous donnés : beaux livres, parfumerie fine, objets de layette, objets de toilette, objets d'ameublement, charmants bibelots, fleurs arrivant de Nice... Figurez-vous un « Bon Marché » en miniature, dans lequel on trouvait, en outre : des objets d'art sortant des manufactures de Sèvres (Mme Carnot avait envoyé un magnifique service à thé), des Gobelins, de Beauvais; puis des toiles et des dessins

signés de nos maîtres les plus estimés : J.-P. Laurens, Dantan, Brouillet, Comerre, Girardet, Geoffroy, etc. (1).

La vente du premier soir a été inaugurée par un discours de M. Jules Simon, président de la société. Devant une salle comble — M. Fallières était au premier rang des auditeurs — l'orateur a raconté les misères physiques et les misères morales que des milliers d'enfants endurent dans leur famille; il a parlé des logis sordides dont les pauvres victimes sont chassées dès le matin, pour aller mendier, ou voler, ou... pis encore, et qu'elles ne réintègrent que le soir en tremblant, car les coups les attendent dès le seuil; il a parlé de ceux qui, pour des délits, dont la plupart sont imputables à des parents indignes, passent devant les tribunaux, et seraient envoyés en prison sans l'intervention du secrétaire de l'*Union française*, M. Rollet.

Il a dit que rester impassibles devant les souffrances des enfants, c'est un crime contre l'humanité, et que ce crime contre l'humanité se complique d'un crime contre la patrie, puisque les enfants affamés et maltraités deviennent des non-valeurs pour la défense du pays, et que les enfants démoralisés forment une armée du vice, non moins redoutable que celle des ennemis qui nous guettent; il a parlé de la lente dépopulation de la France, et nous a conjurés de ne pas nous laisser décimer par la misère et par le vice.

Il ne faut pas que les paroles de notre président restent enfermées dans la belle salle où elles ont été prononcées, il faut que tous ceux qui les ont entendues deviennent les interprètes de l'inimitable orateur; il faut partir tous pour la guerre sainte.

Notre vente a parfaitement réussi; le 4 mars, nous avons compté à notre trésorier la somme respectable de 27,000 francs, tous frais payés. « Quel début! » nous a-t-il dit, et en riant il a ajouté: « Je vous achète à forfait votre vente de l'an prochain 40,000 francs! »

Nous avons donc de l'argent en caisse aujourd'hui. Mais, hélas! nous n'en aurons jamais assez. Journellement nous recevons des lettres navrantes :

« Vous faites appel, m'écrit-on, à toutes les bonnes volontés pour vous aider à secourir les enfants martyrisés ou moralement abandonnés; je connais deux de ces pauvres êtres, petits garçons de huit à neuf ans. La mère de ces enfants est morte de misère au mois de décembre 1887, laissant quatre enfants : deux petites filles, que des

(1) Nous devons signaler encore, parmi les donateurs auxquels le comité de la vente doit le plus de reconnaissance, un certain nombre de nos grands éditeurs parisiens, MM. Hachette, Delagrave, Colin, Picard, Alcan, Calmann-Lévy, Lemerre, Masson; le journal *l'Art*, la maison Boussod et Valadon; M. Braun, photographe; M. Charavay, qui avait offert un certain nombre d'autographes précieux; enfin le syndicat du matériel et du mobilier d'enseignement, présidé par M. Deyrolles, qui avait donné des instruments de physique et de chimie, ainsi que du matériel scolaire de toute espèce, depuis les bancs jusqu'aux plumes de fer.

personnes charitables ont placées dans un orphelinat, et les deux petits garçons en question. Ceux-ci sont restés avec leur père, brutal et paresseux, *qui ne s'en occupe que pour les frapper*. Tous les jours, les pauvres petits traînent d'une porte à l'autre, pour obtenir un morceau de pain; *on ne peut les recevoir à l'école à cause de leur saleté repoussante;* le soir, ils ne rentrent qu'en tremblant auprès de celui qui devait les soigner et les nourrir. » (Vous voyez, mes chères lectrices, que la phrase de M. Jules Simon n'était pas seulement un mouvement oratoire, c'était aussi la vérité, l'odieuse vérité.)

Une autre lettre :

« Je vous recommande une petite fille de douze ans et un garçon de neuf ans. Ils demeurent chez leur mère qui se livre à tous les vices existants. »

Une autre lettre :

« Laissez-moi désigner à votre généreux patronage un enfant bien intéressant comme situation et bien intéressant par lui-même. C'est un charmant garçon de dix ans et demi, d'une intelligence précoce. Il y a en lui tous les signes d'une nature fine, réfléchie et en même temps résolue. On peut en faire, à n'en pas douter, un homme utile, un homme de bien. Mais le deviendra-t-il dans le milieu où il est? Non seulement c'est la misère, mais c'est encore, hélas! la démoralisation. »

Et ma correspondante me raconte une de ces odieuses et navrantes histoires que connaissent tous ceux qui s'occupent de philanthropie: le père a été déjà plusieurs fois remplacé; d'abord parce qu'il fallait manger, et ensuite par suite de la déchéance morale presque irrémédiable qui résulte de ces abandons de soi-même, et l'enfant voit cela! et il est le souffre-douleur de ces nombreux époux de passage!...

Cette lettre, signée par une éducatrice d'élite, aujourd'hui professeur dans une école primaire supérieure, me conduit tout naturellement à parler de nouveau à mes lectrices du rôle actif qu'elles peuvent et doivent jouer dans l'*Union française pour le sauvetage de l'enfance*. D'abord, il y a dans chaque école de grande ville un ou plusieurs enfants qui ont droit à notre intervention. Si l'institutrice est convaincue que son devoir ne consiste pas seulement à inculquer à ses élèves les notions indiquées par les programmes (je dis l'institutrice, mais il est évident que le devoir est le même pour l'instituteur), elle a étudié chacun des enfants, et elle est en mesure de nous signaler ceux qu'elle reconnaît être en danger physique ou en danger moral.

De plus, si elle s'est efforcée d'établir son influence sur les familles honnêtes de son quartier, si elle a leur sympathie et leur confiance, elle apprend peu à peu, soit sur un de ses élèves, soit sur un malheureux qui ne fréquente pas l'école, des choses que trop peu de personnes osent divulguer, ce qui éternise les souffrances des enfants martyrs.

Il ne s'agit pas ici de cultiver les cancans, mais de travailler sans cesse à savoir la vérité.

Il y a, d'ailleurs, des choses qui sautent aux yeux : « Ce petit garçon, me dit une de mes correspondantes, trop malpropre pour aller à l'école, traîne tous les jours de porte en porte. » La malpropreté ne peut être une cause d'exclusion pour un enfant moralement abandonné, puisque l'école est munie de lavabos, de serviettes, de savon, de peignes. Il est vrai que le vestiaire manque encore. Mais que l'institutrice se mette en quête, un jeudi ou un dimanche. L'enfant sera certainement vêtu le lendemain. Beaucoup l'avaient vu mendiant dans ses habits sordides, et n'avaient rien fait pour lui parce que malheureusement l'habitude de s'occuper de ces choses-là n'est pas encore contractée; mais il suffit d'une initiative généreuse pour mettre tout en train. Il y a les bureaux de bienfaisance annexés à chaque mairie, il y a les caisses des écoles, il y a enfin les particuliers, dont le bon vouloir est inépuisable, quoi que l'on en dise, pourvu qu'on le stimule : adressez-vous à ces institutions ou à ces particuliers.

Un enfant qui ne va pas à l'école faute de vêtements, cela ne doit pas exister; encore moins celui qui ne va pas à l'école parce qu'il n'a pas à manger.... Mais c'est justement parce qu'il n'a pas à manger qu'il doit y aller, puisqu'il y sera nourri à la cantine! Malheureusement, outre la mauvaise volonté des mauvais parents, il y a l'incurie des autres. Beaucoup — j'en ai la preuve — ignorent les institutions qui ont été créées pour eux, ils ignorent les crèches, les dispensaires, les cantines, l'œuvre des vêtements — qui existe dans quelques grandes villes, — ils ignorent tout, et c'est à nous de les instruire, et de leur répéter les choses jusqu'à ce qu'il les aient enfin comprises et qu'ils les aient utilisées.

Encore une fois, l'*Union française* se fera l'intermédiaire entre le personnel des écoles, les municipalités, les œuvres charitables et les parents.

Aider à l'*Union française!* mais rien n'est plus facile. Parmi les plus charmants et je dirai même les plus beaux dons reçus pour notre vente figuraient des travaux faits par les élèves des écoles professionnelles; les élèves des écoles primaires où l'on fait du travail manuel — même chez les garçons — pourraient, il me semble, dès maintenant travailler pour leurs petits concitoyens déshérités. Je suis même sûre que des petits travaux d'école maternelle, très scrupuleusement appropriés à l'âge des enfants, auraient beaucoup de succès, parce qu'ils serviraient de modèles aux mères de famille qui désirent occuper leurs enfants auprès d'elles.

Aider à l'*Union française!* mais il y mille moyens! Pour aujourd'hui j'en aurai indiqué assez lorsque j'aurai raconté à mes lectrices un fait tout récent. J'ai reçu il y a très peu de jours la visite d'une femme qui désirait causer avec moi du *Sauvetage de l'enfance.* « Je ne suis pas riche, m'a-t-elle dit, mais il me semble que je pourrais malgré

cela faire quelque chose pour vous; et voici à quoi j'ai pensé : mon travail me retient à Paris toute la journée; mais les logements de la ville sont si chers que nous habitons la campagne, mon mari et moi : deux chambres spacieuses en bon air dans un joli paysage. J'y passe, bien entendu, tous les jours de fêtes et de vacances. Je me mets à votre disposition pour un ou deux enfants recueillis à l'asile temporaire; je pourrais, par exemple, les prendre les samedis et vous les rendre les lundis. Cela ferait des loisirs à la directrice de l'asile, et incontestablement beaucoup de bien aux enfants. »

Je ne nomme pas cette généreuse femme, pour respecter sa délicatesse, mais je suis heureuse de vous dire, parce que vous en serez toutes honorées, que c'est une adjointe d'école maternelle.

Pauline KERGOMARD.

Les journaux de Paris du 25 mars ont publié le fait divers ci-dessous, qui nous montre l'*Union française* à l'œuvre :

« Le 24 mars, pour la première fois, la 8e chambre correctionnelle, présidée par M. Jules Moleux, a fait application de la loi du 24 juillet 1889 qui permet de remettre à des associations de bienfaisance, ou à des particuliers, l'exercice des droits de puissance paternelle sur les enfants abandonnés par leurs parents (art. 17 § 1).

» Il est toutefois nécessaire, en vertu de la même disposition, que les associations, pour être admises à recevoir des tribunaux une telle délégation, soient *régulièrement autorisées à cet effet.*

» Un arrêté du ministre de l'intérieur, en date du 6 mars courant, vient d'accorder l'autorisation prévue par cet article à l'association de bienfaisance dite « Union française pour la défense ou la tutelle des enfants maltraités ou en danger moral », qui a pour président M. Jules Simon.

» L'application de ladite loi a été faite à une gentille fillette, Alice-Augustine Molliet, qui était martyrisée par ses parents, — son père et sa belle-mère, — qui la frappaient cruellement chaque fois qu'elle ne rapportait pas le soir, après une journée consacrée à mendier, une somme suffisante au gré de ses parents.

» Le père Molliet a été condamné à treize mois de prison, et la belle-mère à huit mois de la même peine.

» Le père est déchu de sa puissance paternelle; les droits en seront exercés par l'*Union française* à laquelle l'enfant est remise. »

LES PROFESSEURS D'ÉCOLE NORMALE

A L'ÉCOLE ANNEXE

La lecture d'un article récemment publié par la *Revue pédagogique* (1) sur « les professeurs d'école normale à l'école annexe » a suggéré à un professeur d'école normale les réflexions suivantes, que je tiens à mettre sous les yeux de nos lecteurs, sans y rien changer:

Ecole normale de ...., 4 mars 1890.

A M. G. J., auteur de l'article « Notes d'inspection », à la REVUE PÉDAGOGIQUE.

Monsieur,

J'ai lu avec beaucoup d'intérêt l'article que vous avez publié dans le dernier numéro de la *Revue* et où vous conseillez l'entrée à l'école annexe des professeurs d'école normale. Et vous ne douterez pas de ma sincérité quand j'aurai ajouté que j'ai soutenu, au moment du Congrès, dans un mémoire, l'idée d'envoyer le professeur faire des leçons à l'école d'application. Vous avez constaté les résultats qu'on peut attendre de cette pratique; vous avez donc, sur moi, un grand avantage pour la discussion. Permettez-moi de vous signaler les critiques que l'on adresse à cette innovation : vous jugerez s'il est utile de répondre dans la *Revue*. Ces objections ont été formulées par des maîtres d'écoles normales à qui j'avais communiqué mon travail.

Le professeur d'école normale, me disait-on, n'est pas apte à faire une leçon à l'école primaire; il s'est spécialisé dans les sciences ou dans les lettres, et trop souvent il n'admet pas l'importance des matières du programme qu'il n'enseigne pas. De plus, aujourd'hui surtout, il ne connaît pas l'enseignement élémentaire: sorti à dix-huit ou dix-neuf ans d'une école normale où il *n'a pas fait son éducation professionnelle,* il n'a songé qu'à préparer l'examen de Saint-Cloud. Il est entré à vingt ou vingt et un ans dans cette école, et il y a suivi un enseignement plus secondaire que primaire. En résumé, le professeur arrive très instruit et « plane » au-dessus de ses élèves de seize à dix-huit ans; comment voulez-vous qu'il s'abaisse au niveau d'intelligences enfantines?

En affirmant que le professeur d'école normale connaît ce qui convient à des enfants et quelquefois sait se restreindre, vous avez indiqué qu'il le pourra toujours quand il le voudra et vous avez répondu

(1) Numéro du 15 février 1890.

à la première objection. Il ne faut pourtant pas nier l'importance de la critique : souvent, en effet, le jeune professeur ne sait pas se mettre au point avec des jeunes gens gens, et semble ignorer complètement ce que demande l'enseignement primaire. Mais ce plaisir de faire connaître tout ce qu'il sait, que prend le débutant à l'école normale, comme à l'école élémentaire, ne dure pas, et je crois que la nécessité de se préparer à des leçons modèles lui donnera plus vite et plus sûrement l'expérience de sa profession. D'ailleurs, chaque semaine, les professeurs peuvent se réunir en conseil et discuter entre eux la méthode, le procédé d'enseignement à mettre en pratique à l'école d'application. Comme vous l'avez dit, l'enseignement normal y gagnera en simplicité, et le professeur songera moins à faire un cours d'érudit qu'à donner des leçons qui prépareront des instituteurs. A ce titre l'innovation est bonne et mérite d'être mise à l'essai dans les écoles normales. J'ajouterai qu'il sera utile, aujourd'hui que les inspecteurs primaires sont exclusivement choisis parmi les professeurs d'école normale, de faire connaître aux futurs candidats l'école primaire, qu'ils ne connaissent pas toujours en entrant dans l'inspection.

En second lieu, on fait valoir l'inutilité de semblables leçons pour l'éducation professionnelle. Le professeur, dit-on, complète ses leçons par quelques conseils pédagogiques : après avoir enseigné le verbe, en grammaire, il indique comment il faut procéder avec des enfants. Je ne crois pas à ces conseils; il y a quelques professeurs qui les donnent, mais c'est le petit nombre, et l'objection ne tient pas debout. Comment veut-on qu'un maître que l'on trouve incapable de faire une leçon, indique comment il faut procéder? Je sais que la théorie est plus facile que la pratique, mais que vaut aussi la théorie sans la pratique?

On ajoute qu'il y a les conférences hebdomadaires prescrites par l'article 99 de l'arrêté du 18 janvier : c'est vrai. En supposant que ces conférences aient lieu régulièrement, c'est toujours l'élève-maître qui fait une leçon à des enfants, et le rôle du professeur se borne à quelques critiques aussitôt oubliées que faites. Il faudrait que la leçon fût recommencée, et l'on n'ignore pas tous les inconvénients que présenterait la comparaison soit pour le professeur, soit pour l'élève de service à l'école annexe.

En troisième lieu : le professeur qui fera la leçon à l'école annexe sera-t-il d'accord avec M. le directeur qui fait le cours de méthodologie? Si non, ne sera-ce pas un mal? Cet inconvénient existerait toujours dans le cas où le maître donnerait des conseils en leçons. D'ailleurs la discussion en réunion préparatoire annule cette objection.

J'arrive à la critique la plus sérieuse. On fait valoir que le professeur pourra être en désaccord avec le directeur de l'école annexe; que cette introduction de nouveaux maîtres sera souvent considérée comme une preuve d'incapacité; que de là naîtront des conflits dans

lesquels pourront prendre parti les élèves-maîtres. Je ne puis répondre à cette objection : c'est la pratique seule qui dira ce qu'elle peut avoir de fondé. Il me semble pourtant que nul des intéressés ne doit se croire infaillible, et que, l'intérêt de l'école étant en jeu, l'on voudra bien commander à son amour-propre. D'ailleurs l'important c'est que la discussion n'ait pas lieu en classe, et la réunion hebdomadaire évitera que cela arrive jamais.

En résumé, je crois que l'entrée des maîtres à l'école d'application serait une bonne chose, utile aux maîtres d'abord, à l'enseignement normal ensuite, à l'école annexe enfin. Peut-être l'administration pourrait-elle la mettre à l'essai dans quelques écoles normales?

La lettre de mon correspondant apporte de nouveaux arguments à l'appui de l'opinion que j'ai émise dans mes « Notes d'inspection », et, venant d'un homme du métier, ces arguments pèseront d'un poids bien plus considérable que les miens auprès des intéressés.

Dans vingt ans d'ici les futurs inspecteurs, sortis tous du corps des jeunes professeurs d'école normale, n'auront plus vécu de la vie des instituteurs dans les écoles primaires. Ils auront passé de leur école normale primaire dans celle de Saint-Cloud, après avoir exercé peu ou prou comme instituteurs-adjoints, mais ils n'auront pas été instituteurs dans le vrai sens du mot.

J'aime beaucoup les jeunes inspecteurs, j'aime leur généreuse ardeur, j'apprécie les diplômes qu'ils ont conquis par leur intelligence et leur travail, et je fais grand cas de l'instruction solide et étendue qu'ils possèdent. Mais auront-ils l'autorité morale nécessaire pour donner des conseils et des directions aux instituteurs dont ils auront à inspecter les classes? Pourront-ils parler de leur expérience à des maîtres expérimentés qui ont blanchi dans la carrière? N'ont-ils pas souvent des solutions toutes prêtes sur toutes les questions d'organisation pédagogique ou d'enseignement qu'ils auront à traiter?

Je sais bien que s'ils prennent l'habitude, à leur début dans l'inspection, de rester longtemps dans les écoles qu'ils visitent, de s'occuper de toutes les divisions, des cours élémentaires surtout, d'écouter beaucoup, de questionner l'instituteur, de parler le moins possible, d'avoir l'air de s'instruire plutôt que de donner des ordres, ils se familiariseront vite avec tous les détails de la tenue d'une école, et pourront devenir rapidement de bons

inspecteurs. Mais mieux vaudrait encore qu'ils eussent mis eux-mêmes la main à la pâte, comme on dit vulgairement.

L'administration supérieure paraît d'ailleurs être frappée de cette lacune dans l'éducation des futurs inspecteurs, puisque, par un récent arrêté ministériel, elle exige des candidats-inspecteurs d'avoir rempli pendant deux ans au moins les fonctions de directeur d'école annexe ou de directeur d'école primaire supérieure.

Que nos jeunes professeurs, les futurs inspecteurs, aillent donc souvent à l'école annexe. Ils sont tous si désireux de bien faire, ils reviennent de Saint-Cloud animés d'un si excellent esprit, que je ne crains aucun conflit d'attributions entre eux et leur collègue directeur de l'école d'application. Ce dernier n'est-il d'ailleurs pas leur aîné, ayant pour lui l'expérience du praticien? Pourquoi ne rechercheraient-ils pas ses conseils? Pourquoi ne le prieront-ils pas de leur dire son opinion sur la leçon faite à l'annexe, ou ne lui demanderont-ils pas de les aider à *se mettre au point?*

Non seulement je ne crains aucun conflit entre gens de cœur animés d'une même bonne volonté, mais j'attends beaucoup, pour le bien des élèves et de l'école, de ces relations nouvelles entre les fonctionnaires des divers ordres de nos écoles normales.

J'ajouterai une observation encore à ces observations déjà trop longues. Mon correspondant émet le vœu que l'administration veuille bien mettre à l'essai dans quelques écoles normales la combinaison que nous préconisons. Je ne suis pas de cet avis. L'institution réussira d'autant mieux qu'elle aura été spontanée, qu'elle aura été proposée et acceptée par tout le personnel enseignant d'une école. Imposée, elle risquerait fort d'échouer dans plus d'une école.

Mettez-vous donc à l'œuvre, mon cher correspondant. Suivez l'exemple donné par ceux de vos collègues qui, de concert avec leur directeur et leurs collaborateurs, font l'essai loyal de la mesure dont il s'agit; et vous nous direz à la fin de l'année, à cette place si vous le voulez bien, comment vous avez réussi... car vous réussirez!

Allez de l'avant! vous savez combien notre administration supérieure est heureuse d'encourager toutes les initiatives!

G. J.

LA PRESSE ET LES LIVRES

La résignation a l'oubli, fragment d'un livre inédit de M. Ernest Renan. (La *Nouvelle Revue* du 1er avril 1889). — M. Renan a communiqué à la *Nouvelle Revue* un chapitre détaché d'un livre qu'il va faire paraître prochainement sous ce titre : *L'Avenir de la science*. Ce chapitre est intitulé *La Résignation à l'oubli;* nous en reproduisons une page où l'auteur traite de la destinée des littératures et montre en quoi consiste, pour l'écrivain et le penseur, la véritable immortalité.

« On se fait souvent des conceptions très fausses sur la vraie manière de vivre dans l'avenir; on s'imagine que l'immortalité en littérature consiste à *se faire lire* des générations futures. C'est là une illusion à laquelle il faut renoncer. Nous ne serons pas lus de l'avenir, nous le savons, nous nous en réjouissons et nous en félicitons l'avenir. Mais nous aurons travaillé à avancer la manière d'envisager les choses, nous aurons conduit l'avenir à n'avoir pas besoin de nous lire, nous aurons avancé le jour où la connaissance égalera le monde et où, le sujet et l'objet étant identifiés, le Dieu sera complet.

» Notre immortalité consiste à insérer dans le mouvement de l'esprit un élément qui ne périra pas, et en ce sens nous pouvons dire comme autrefois : *Exegi monumentum ære perennius*, puisqu'un résultat, un acte dans l'humanité est immortel, par la modification qu'il introduit à tout jamais dans la série des choses. Les résultats de tel livre obscur et tombé en poussière durent encore et dureront éternellement. L'histoire littéraire est destinée à remplacer en grande partie la lecture directe des œuvres de l'esprit humain. Qui est-ce qui lit aujourd'hui les œuvres polémiques de Voltaire? Et pourtant quels livres ont jamais exercé une influence plus profonde?

« La lecture des auteurs du dix-septième siècle est certes éminemment utile pour faire connaître l'état intellectuel de cette époque. Je regarde pourtant comme à peu près perdu pour l'acquisition des données positives le temps qu'on donne à cette lecture. Il n'y a là rien à apprendre en fait de vues et d'idées philosophiques, et je ne conçois guère, je l'avoue, que le résultat d'une éducation complète soit de savoir par cœur La Bruyère, Massillon, J.-B. Rousseau, Boileau, qui n'ont plus grand'chose à faire avec nous, et qu'un jeune homme puisse avoir terminé ses classes sans connaître Villemain, Guizot, Thiers, Cousin, Quinet, Michelet, Lamartine, Sainte-Beuve. Nul plus que moi n'admire le dix-septième siècle à sa place dans l'histoire de l'esprit humain; mais je me révolte dès qu'on veut faire de cette pensée lourde et sans critique le modèle de la beauté absolue. Quel livre, grand Dieu! que l'*Histoire universelle*, objet d'une

admiration conventionnelle, œuvre d'un théologien arriéré, pour apprendre à notre jeunesse libérale la philosophie de l'histoire!

» La révolution qui a transformé la littérature en journaux ou écrits périodiques, et fait de toute œuvre d'esprit une œuvre actuelle qui sera oubliée dans quelques jours, nous place tout naturellement à ce point de vue. L'œuvre intellectuelle cesse de la sorte d'être un monument pour devenir un fait, un levier d'opinion. Chacun s'attelle au siècle pour le tirer dans sa direction; une fois le mouvement donné, il ne reste que le fait accompli. On conçoit d'après cela un état *où écrire ne formerait plus un droit à part, mais où des masses d'hommes ne songeraient qu'à faire entrer dans la circulation telles ou telles idées, sans songer à y mettre l'étiquette de leur personnalité.*

» La production périodique devient chez nous tellement exubérante, que l'oubli s'y exerce sur d'immenses proportions et engloutit les belles choses comme les médiocres. Heureux les classiques, venus à l'époque où l'individualité littéraire était si puissante! Tel discours de nos parlements vaut assurément les meilleures harangues de Démosthène; tel plaidoyer de Chaix d'Est-Ange est comparable aux invectives de Cicéron; et pourtant Cicéron et Démosthène continueront d'être publiés, admirés, commentés en classiques; tandis que le discours de M. Guizot, de M. de Lamartine, de M. Chaix d'Est-Ange ne sortira pas des colonnes du journal du lendemain. »

PROGRAMME D'UN COURS D'HISTOIRE DE FRANCE ET D'HISTOIRE GÉNÉRALE, par *F. Royé*, professeur d'histoire au collège Sainte-Barbe; Paris, Ch. Delagrave, 13e édition, 1890. — M. Camille Sée a publié, dans la *Revue de l'enseignement secondaire des jeunes filles*, à l'occasion de cette nouvelle édition d'un livre qui a rendu déjà de nombreux et utiles services, un article dont nous reproduisons ci-après les principaux passages :

« L'enseignement secondaire des jeunes filles comprend à l'heure actuelle trois parties : un enseignement primaire, un enseignement secondaire moyen, un enseignement secondaire supérieur. D'où la nécessité, pour se conformer rigoureusement aux programmes, d'adopter pour un même enseignement, lorsque, comme l'histoire, il est donné dans toutes les classes, trois livres différents, plus ou moins développés, suivant les élèves auxquels ils s'adressent : le « cours élémentaire », le « cours moyen », le « cours supérieur ». L'étude de l'histoire, pour me servir d'un exemple, révèle à l'élève, avec ce système, trois Charlemagne : un petit Charlemagne dans les classes élémentaires, un Charlemagne moyen, dans les classes secondaires moyennes, un grand Charlemagne, dans les classes secondaires supérieures.

» A l'époque où j'étais assis sur les bancs du lycée, l'enseignement de l'histoire était réparti sur les neuf années d'études. Il y avait à partir de la troisième — c'était au temps de la *bifurcation* — deux programmes, l'un pour les *littéraires* auxquels on enseignait l'histoire

générale, l'autre pour les *scientifiques* auxquels on n'enseignait que l'histoire de France. Comme si l'on pouvait abstraire, isoler l'histoire d'un peuple de celle des autres peuples! Comment, en effet, parler de la Renaissance en France, sans parler de la Renaissance en Italie, étudier la Réforme en France, sans étudier la Réforme en Allemagne, en Suisse, en Angleterre, dans les Pays-Bas? Et n'était-il pas de même étrange de ne pas parler de la Révolution d'Angleterre, de passer sous silence Charles XII et Pierre le Grand, d'ignorer la grande Catherine, de taire la guerre de l'indépendance des États-Unis...? C'était, comme dit Victor Hugo, « faire œuvre incomplète, manquée, » difforme, car il ne peut y avoir de bonne histoire locale que dans » les compartiments bien proportionnés d'une histoire générale. »

» On nous enseignait l'histoire tant bien que mal, plutôt mal que bien, car on insistait plus que de raison sur le moyen-âge au détriment de l'histoire moderne, sur laquelle on passait assez rapidement. Quant à l'histoire contemporaine, on avait soin de nous la laisser ignorer. Ainsi le voulait le programme.

» On devait bien aller jusqu'en 1815. Mais on s'attardait. Arrivés à la Révolution, le temps nous talonnait, et je crois qu'à l'approche de la guerre d'Espagne ou de la campagne de Russie on était d'habitude surpris par les vacances.

» Le programme n'était pas bon, mais du moins il ne nous révélait qu'un Charlemagne, celui que nous dépeignait l'excellente histoire d'un homme qui a été un grand ministre, courageux et libéral, et qui est un grand historien, de M. Duruy, dont nous suivions les ouvrages du commencement à la fin de nos études. Nous faisions de plus des lectures dans des compilations qui nous donnaient des extraits de nos principaux historiens.

» Mais parfois, nous nous égarions dans ce dédale de récits, de batailles. Nos souvenirs se troublaient : tel fait important pâlissait; tel fait accessoire, sur lequel l'oubli aurait pu sans inconvénient se faire, demeurait en pleine lumière. La vue d'ensemble s'effaçait, voilée, obscurcie par une foule de détails, par le temps lui-même, qui, chaque jour, grossissait notre bagage. Les grandes lignes s'estompaient jusqu'à disparaître. La philosophie de l'histoire et, par suite, son enseignement nous échappaient.

» On avait bien essayé du résumé. Mais on n'avait pas le temps de le faire, et puis on craignait de le mal faire. Le résumé du reste eût été trop sommaire...

» Un jour, à la classe d'histoire, on vit passer de mains en mains un livre qui, en deux cents pages, embrassait tout notre programme d'histoire de France.

» C'était la première édition du *programme* de M. F. Royé.

» Le livre était conçu dans un esprit scientifique, traitant chaque question historique comme un théorème, avec son énoncé, sa démonstration par les faits, sa conclusion.

» Le livre lui-même avait l'aspect d'un livre de géométrie. Les idées générales, l'énoncé y étaient imprimés en caractères plus forts que la démonstration; chaque fait se formulait, se détachait dans un alinéa comme une partie du raisonnement; les faits qui devaient plus particulièrement fixer l'attention étaient soulignés.

» Nous avions enfin entre les mains un précis méthodique, débarrassé de tout ce qui semblait inutile, s'adressant plus à l'intelligence qu'à la mémoire, et faisant ressortir l'enchaînement des faits de manière à donner à l'histoire sa moralité.

» J'ignore l'accueil qui fut réservé à cet ouvrage dont l'auteur avait peut-être, aux yeux de certains universitaires, le tort d'avoir quitté les sentiers battus. Et cependant son maître était Voltaire, qui lui-même a résumé sa méthode en deux mots : « *Laisser tomber le vul-* » *gaire des rois*, c'est-à-dire les détails qui ne mènent à rien et qui sont » dans l'histoire ce que sont les bagages dans une armée, *impedimenta*, » pour voir les choses en grand, par cela même que l'esprit humain est » petit et qu'il s'affaisse sous le poids des minuties. » Ce que je sais, c'est que ce programme me fut d'un grand secours, et que je cherchai à le répandre.

» D'autres personnes pensèrent et agirent sans doute comme moi, car l'ouvrage vient d'atteindre sa treizième édition.

» Ajoutons que M. Royé a élargi le cadre de son travail et transformé son programme d'histoire de France en un *programme d'histoire générale* qui, en quatre cent trente-neuf pages, dont cent soixante-douze pour l'histoire contemporaine, embrasse toute l'histoire depuis les temps les plus reculés jusqu'en 1889.

» L'histoire ancienne qui, dans ce programme général, ne figure qu'à l'état de « rapide résumé » a fait l'objet d'un programme d'histoire ancienne (cent vingt-quatre pages), publié par M. Royé en collaboration avec M. Dez.

» Le programme d'histoire générale de M. Royé a l'avantage de pouvoir, du commencement à la fin des études, être mis entre les mains des élèves et de placer ainsi, dès le début, sous leurs yeux, les grandes lignes de l'histoire, de mettre chaque fait à son point et d'éviter la confusion que produit une méthode d'enseignement par couches successives, qui, se mouvant trois fois dans le même cercle, commence par fausser l'esprit de l'enfant avec des anecdotes, des récits, des gravures, des portraits sur bois — et quels portraits! — qui mettent au premier plan des faits, des personnages qui n'occupent dans l'histoire qu'une place insignifiante.

» Il importe, au seuil même de cet enseignement, de donner des idées nettes et précises à l'enfant. Cela est d'autant plus nécessaire que ses impressions sont vivaces et se gravent profondément dans son cerveau. Aussi fera-t-on bien de mettre à profit la mémoire si développée de l'enfant en lui faisant pour ainsi dire apprendre par cœur le programme d'histoire générale. Il ne contrarie aucun ensei-

gnement, aucune lecture, et avec son cadre, ses divisions, ses subdivisions, il réserve, suivant son importance, sa place, je dirai volontiers sa case, à chaque fait, à chaque personnage.

» Les élèves qui sont, en pareil cas, bons juges, l'ont compris. Aussi ce programme d'histoire générale est-il devenu le guide, le *vademecum* des jeunes gens auxquels il s'est imposé par l'unité et la simplicité de sa méthode. Il s'est de même peu à peu répandu parmi les jeunes filles auxquelles M. Royé fait un cours depuis de longues années. Elles se sont servi du livre, et elles l'ont recommandé à leurs frères. C'est peut-être le plus bel éloge que l'on puisse faire de sa clarté et de sa discrétion.

» C'est aussi la raison pour laquelle nous le recommandons aux jeunes filles de nos lycées et collèges.

» Les nombreux élèves de M. Royé, jeunes filles et jeunes gens, ont eu l'avantage de recevoir du maître lui-même un enseignement suivant son programme. Pourquoi M. Royé, arrivé aujourd'hui à la fin de sa carrière, ne ferait-il pas profiter le public tout entier de son expérience en publiant les leçons qu'il a faites à ses élèves? Ces leçons sont le développement, alinéa par alinéa, ligne par ligne, pour ainsi dire, de son programme d'histoire générale.

» Ce serait encore la lecture la meilleure, la plus utile et la plus instructive. » CAMILLE SÉE. »

LA GRANDE ENCYCLOPÉDIE, inventaire raisonné des sciences, des lettres et des arts, pour la fin du XIX[e] siècle. Paris, Ladmirault et C[ie], 61, rue de Rennes. (Prix de la livraison, 1 fr.; du volume broché 25 fr.; relié, 30 fr.). — C'est une entreprise qui m'a toujours paru effrayante que celle de vouloir réunir, en un seul ouvrage (de plusieurs volumes, s'entend), l'universalité des connaissances humaines. Qu'un génie comme Aristote ait pu concevoir une pareille pensée, qu'elle ait pu paraître réalisable à une époque où le savoir était enfermé dans d'assez étroites limites, cela se comprend; mais à mesure que nous avançons, que les champs de la connaissance s'étendent de tous les côtés, que chaque branche de l'arbre de la science, détachée du tronc, a multiplié au loin ses racines et est devenue une véritable forêt, n'est-ce pas porter un défi aux forces de l'esprit humain? Oui, cela est vrai. Ce n'est pas quelques volumes seulement qu'il faudrait à la fin du XIX[e] siècle pour mériter le nom d'Encyclopédie, c'est une immense bibliothèque.

Et pourtant, d'autre part, à mesure que le savoir s'approfondit, on peut dire aussi qu'il s'élargit, qu'un plus grand nombre de convives sont appelés au banquet, que tous peuvent en ramasser les miettes. Il est bon, il est sage, il est charitable de leur en fournir les moyens. C'est là le but que poursuivent les auteurs des Encyclopédies, des Dictionnaires universels. Tout homme cultivé doit avoir quelque clarté de toutes choses; la conversation parlée ou écrite peut rouler

sur tous les sujets; il faut l'aider, la guider, lui ouvrir des chemins, la préserver des erreurs courantes.

D'ailleurs, une telle entreprise ne peut prétendre à remplacer les ouvrages spéciaux; elle est un memento, un résumé de bibliothèques difficiles à consulter ou de livres au milieu desquels l'homme inexpérimenté se perdrait.

La grande Encyclopédie du XVIII[e] siècle visait à être plus que cela. Elle voulait introduire dans le monde un esprit nouveau, affranchir les intelligences, briser les vieilles barrières de la contrainte, de la superstition, du fanatisme, allumer dans les ténèbres le flambeau de la science : elle était une œuvre de propagande, un instrument de lutte, l'organe d'une philosophie, d'une politique dont l'unité de tendance se dessinait nettement à travers les divergences individuelles.

Il n'en est pas de même pour la plupart des Encyclopédies qui, sous des noms divers, lui ont succédé dans la durée d'un siècle. Elles ont eu surtout pour objet de suivre au jour le jour les progrès réalisés. Car c'est là ce qui rend doublement méritoire le travail des bénédictins qui entreprennent d'écrire un tel ouvrage : c'est qu'ils savent que le temps qui passe effritera et entamera peu à peu leur œuvre, que c'est un édifice passager, quelle que soit la solidité de ses assises et l'excellence de ses matériaux, que dans quelques années il sera démodé, qu'il faudra le revoir, le reviser, le compléter — et finalement le remplacer.

Les éditeurs du nouveau Dictionnaire universel, auquel ils donnent le titre de « Grande Encyclopédie », le comprennent bien. Ils disent : « Cette vaste publication a pour but de présenter l'inventaire de la science universelle à la fin du XIX[e] siècle, et de combler ainsi la lacune qui existe dans la collection des Encyclopédies françaises ». Cette lacune se retrouvera dans le siècle prochain. Ce n'est pas une raison pour ne pas applaudir l'œuvre d'aujourd'hui. « Elle est, disent ses auteurs, conçue dans un esprit d'indépendance absolue, répudiant tout esprit de parti mesquin ; elle se contente d'exposer, non seulement les faits connus et les théories définitivement acceptées et classées, mais aussi toutes celles qui en sont encore à leur période de discussion. »

Neuf énormes volumes ont déjà paru, de 1200 pages à deux colonnes. On peut par conséquent juger de la valeur de l'œuvre. Elle est certainement considérable. Les noms des patrons et directeurs sont bien faits pour inspirer confiance. Nous y lisons ceux de MM. Berthelot, Giry, Glasson, Levasseur, Marion, Muntz, etc. La partie scientifique est très soignée; l'histoire naturelle, la physique, la chimie, la mécanique, les diverses industries occupent la place d'honneur. De nombreux dessins illustrent le texte. Les articles de doctrine sont rares et courts. La fin du siècle n'y paraît pas favorable. En revanche, les articles d'érudition, de statistique, de géographie sont faits de main de maître : de très belles cartes géographiques en couleurs, hors texte, sont fort agréables et utiles à rencontrer. La partie biographique est

généralement sobre, mais suffisante; quelquefois cependant le contemporain déborde; c'est ainsi qu'une biographie du général Boulanger occupe plus de six colonnes petit texte, et elle ne va même pas jusqu'à l'élection du 27 janvier. Mais ces disproportions sont difficiles à éviter, et ce qu'on appelle « l'actualité » va si vite!..

Les renseignements sont partout puisés aux meilleures sources: ce sont des spécialistes qui ont rédigé chacun l'article de son art ou de sa science. Or c'est là surtout ce qu'on demande à un Dictionnaire universel : être vite renseigné, et l'être en toute sécurité. Une telle publication est donc de celles qui contribuent utilement à propager l'instruction, à l'entretenir et à la développer, et à ce titre, elle a droit à toutes nos sympathies. J. S.

L'Éducation de l'Instituteur. (Pédagogie pratique et administrative scolaire) par *Léon Chauvin,* directeur d'école normale; Paris, Alcide Picard et Kaan;

Organisation pédagogique et législative des écoles primaires (Pédagogie pratique et administrative scolaire), par *Gabriel Compayré;* Paris, librairie classique Paul Delaplane. — Voici deux volumes destinés aux élèves de troisième année des écoles normales. Ils se proposent de mettre le futur instituteur au courant des obligations qu'il va contracter, du monde enseignant où il va entrer, des lois, règlements, programmes et méthodes dont il sera appelé à faire chaque jour l'application.

M. Chauvin a joint à cette partie de l'enseignement une révision des cours de première et deuxième année sur la psychologie et la morale. Cette révision est ici exclusivement une table des matières, un sommaire des leçons elles-mêmes, telles qu'elles peuvent être faites pendant les deux premières années. Cette forme pourrait induire en erreur, si les directeurs chargés de cet enseignement ne comprenaient pas d'eux-mêmes que ce n'est pas en quatre-vingts leçons qu'on peut faire, pendant le premier trimestre, cette révision prescrite par l'arrêté du 10 janvier 1889. Loin de revenir sur tous les détails du cours qui a été fait précédemment avec méthode et minutie, la révision a pour objet de dégager les vues générales, les idées d'ensemble, une sorte d'impression totale et morale que peuvent ressentir des esprits mieux préparés, plus mûrs, plus capables de s'élever au-dessus des divisions et subdivisions vers l'objet même de l'enseignement.

Cette partie peut donc servir de plan aux leçons ordinaires; elle n'est pas une révision. Du reste, l'intérêt et le vrai but du livre de M. Chauvin ne sont pas là; ils sont dans la partie relative à la pédagogie pratique.

L'auteur a donné à son livre la forme de leçons, ou, pour mieux dire, il a résumé les leçons qu'il a faites dans son école sur ce sujet.

Elles sont familières, remplies de conseils pratiques d'une incontestable utilité; elles descendent dans les plus menus détails de la vie

quotidienne. Elles enseignent à l'élève-maître comment il doit suivre les cours, écouter les professeurs, prendre des notes, rédiger ses cahiers, employer ses heures d'étude, ordonner ses lectures.

Elles le suivent dans ses sorties, dans ses vacances, lui donnent des conseils sur les visites qu'il doit faire, les divertissements qu'il doit éviter et ceux qu'il peut rechercher, sur l' « hygiène des examens ».

Elles le préparent à la conduite qu'il aura à tenir une fois entré dans la vie, comme adjoint d'abord, comme titulaire ensuite. Les titres des leçons indiquent bien leur objet : l'obéissance administrative, les débuts du stagiaire, ses premières relations, son installation matérielle, son budget, sa conduite privée, sa conduite dans la classe, au point de vue de l'enseignement et de la discipline, ses rapports avec son titulaire, la préparation au certificat d'aptitude pédagogique. Voilà pour le stagiaire.

Les conseils au titulaire ont le même caractère pratique et intime : le ménage de l'instituteur, le choix d'une compagne, la tenue de la maison d'école, le confort compatible avec la vie champêtre, l'organisation pédagogique de l'école, l'emploi du temps, les indications en vue du choix d'une carrière pour les enfants des écoles primaires; puis les relations entre instituteurs, les conférences pédagogiques, les rapports avec les habitants de la commune, avec les personnages politiques, etc.; finalement, l'art de savoir prendre à temps sa retraite et les derniers jours du vieux maître.

Ce programme est sans contredit plein d'intérêt. Il y a là matière à des causeries fécondes, à des indications nécessaires, que les livres ne suffisent pas à donner, à des suggestions morales qui peuvent exercer la meilleure influence et laisser des traces profondes. Les résumés que M. Chauvin nous en donne sont un peu secs, semblent parfois se traîner terre à terre. A cela rien d'étonnant : il y manque ce qui fait la force et la sève de ce genre d'enseignement, la parole vivante, l'exemple personnel, l'accent pénétrant, la bonhomie paternelle alternant avec l'élévation du ton et l'émotion discrète du maître expérimenté, du patriote qui ne peut froidement ouvrir les portes de la carrière à ces jeunes gens qui sont l'avenir. Ces choses ne peuvent passer dans un abrégé.

Tel qu'il est, ce livre, animé d'un excellent esprit, peut rendre des services, continuer au dehors l'œuvre de l'école normale.

La derière partie, peut-être trop restreinte, renferme l'exposé des lois et règlement concernant l'enseignement primaire.

C'est à cet objet seulement que M. Compayré, lui, a consacré son nouveau livre, qui complète un ensemble d'enseignement pédagogique destiné aux trois années des écoles normales. C'est faire un suffisant éloge d'un tel ouvrage que de dire qu'il est méthodique, clair et complet. Il se divise en deux parties: la première traite de l'organisation pédagogique proprement dite, du classement des élèves, des programmes, de la répartition mensuelle des matières d'en-

seignement, de l'emploi du temps, de la discipline et de la tenue de la classe. Des directions pédagogiques, des conseils donnés par l'auteur ou tirés de quelques bons écrivains, des extraits importants des circulaires officielles, viennent animer et compléter les divers chapitres, auxquels est jointe une bibliographie des principaux traités spéciaux sur chaque sujet traité. Les programmes de chaque cours y figurent en entier.

La seconde partie traite de la législation et de l'administration scolaire. L'auteur y étudie successivement les lois fondamentales de l'instruction primaire, celle du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire, celle du 16 juin 1881 sur la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques, celle du 30 octobre 1886, loi de la laïcité, et enfin celle du 19 juillet 1889, loi des traitements. Un chapitre est consacré à l'administration des écoles, un autre à la surveillance et à l'inspection, un autre aux divers examens de l'enseignement primaire, depuis le modeste certificat d'études primaires élémentaires jusqu'aux certificats d'aptitude à l'inspection, au professorat et à la direction des écoles normales, et aux certificats spéciaux.

C'est une sorte de code raisonné de l'enseignement primaire, et tel qu'on pouvait l'attendre de l'auteur. J. S.

LES TRAITEMENTS, LE CLASSEMENT, L'AVANCEMENT, D'APRÈS LA NOUVELLE LOI SUR LES DÉPENSES DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE (loi du 19 juillet 1889), par *F. Martel*, inspecteur général de l'enseignement primaire, docteur en droit; Paris, Hachette, 1 vol. in-12, 1890;

LES INSTITUTEURS ET LA NOUVELLE LOI MILITAIRE, par *le même;* Paris, Delaplane, brochure in-12, 1890. — Le livre que vient de publier M. Martel à la librairie Hachette n'est pas un commentaire complet de la loi du 19 juillet 1889. Il a seulement pour but d'élucider les articles qui intéressent le plus directement le personnel de l'enseignement primaire. Comme le remarque fort justement l'auteur, ce qui importe le plus à l'instituteur, au professeur, à l'inspecteur, ce n'est pas de savoir si l'argent qu'il reçoit sort de la caisse de l'Etat, de la caisse départementale ou de la caisse municipale, ou si le mandat qui lui est remis a été établi au moyen d'écritures simples ou compliquées. Ce qui l'intéresse au contraire au plus haut point, c'est de se rendre un compte exact de la situation nouvelle que lui fait la loi du 19 juillet 1889, c'est de savoir à quel taux son traitement peut et doit être fixé; c'est de connaître les catégories établies dans le personnel et l'avenir qui lui est réservé. De là les trois points examinés successivement par M. Martel : les *traitements*, le *classement*, l'*avancement*. Il n'est pas nécessaire d'insister sur l'utilité d'un pareil travail, et le nom de M. Martel dit assez avec quelle clarté, quelle simplicité et quelle netteté les questions les plus délicates sont exposées. Nous sommes certain que le personnel tout entier de l'enseignement primaire fera un excellent accueil à ce petit livre et sera

reconnaissant à M. Martel de lui avoir fourni un guide aussi commode et aussi sûr.

La brochure sur *les Instituteurs et la nouvelle loi militaire* sera également consultée avec profit par les intéressés. Après avoir examiné rapidement la situation des instituteurs au point de vue des obligations militaires sous les différents régimes, M. Martel arrive à la loi sur le recrutement du 15 juillet 1889. Il explique en quoi consiste la dispense accordée aux membres du personnel enseignant, et donne en quelques pages tous les renseignements dont les instituteurs ont besoin pour établir qu'ils se trouvent dans une situation régulière et ont droit à la dispense. A. W.

Langue allemande.

DIE UEBERFULLUNG DER GELEHRTEN FÆCHER UND DIE SCHULREFORMFRAGE *(L'encombrement des carrières libérales et la réforme scolaire)*, par *H. Matzat;* Berlin, Weidmann, 1889 — La réforme de l'enseignement secondaire est partout à l'ordre du jour. « On voit clair désormais dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement supérieur, dit le Dr Thiek dans la préface de l'ouvrage de M. Matzat; la question de l'enseignement secondaire reste obscure, et c'est d'elle que dépend l'avenir de la nation. » Plusieurs ouvrages ont paru dans ces derniers temps sur cet encombrement des carrières libérales et sur le nombre considérable de déclassés ou d'inoccupés qui en est la conséquence. M. Perthes, le petit-fils du célèbre libraire, M. Matzat, directeur d'une école agronomique, sont parmi les plus ardents à poursuivre la solution du problème. M. Matzat le traite par la statistique. Il cherche à démontrer, par des chiffres, que l'encombrement des carrières libérales provient de l'excessive multiplication des gymnases (lycées et collèges d'enseignement secondaire). Il expose que le nombre des élèves des gymnases n'a cessé d'aller croissant depuis 1867, et par conséquent le nombre des étudiants qu'ils ont envoyés dans les universités. Le nombre des élèves s'élevait à mesure que de nouveaux gymnases se fondaient. Il y a dans ces établissements un attrait évident pour les familles.

L'auteur explique ces attractions par le fait que dans 160 villes, les gymnases sont les seules écoles supérieures qui existent; dans 103 autres, où se trouvent des écoles *réales*, celles-ci ont un désavantage sérieux aux yeux des familles en comparaison des gymnases, pour ces deux raisons : la première, c'est que les gymnases passent pour préparer à toutes les carrières sans exception; la seconde, c'est qu'ils ouvrent les portes du volontariat sans un examen spécial, ce que les autres écoles ne font pas.

Pour remédier à ces inconvénients, M. Matzat propose d'établir un examen à la fin de six premières années d'études, qui mette les écoles à six classes sur le même pied que celles à neuf classes; celles-ci auraient simplement une division supérieure de trois classes. Il n'y

aurait plus, pour les six premières classes, qu'un seul genre d'école, d'études, qu'un seul et même plan. L'auteur donne des tableaux très minutieux des programmes qu'il propose, heure par heure.

Il laisse place à deux langues étrangères, dans ce premier stade, dont la majeure partie se contentera : ces deux langues seront le latin et le français ou l'anglais. Le grec est réservé à la seconde portion, celle des trois années supérieures. M. Matzat pense qu'on n'apprend pas une langue étrangère exclusivement pour la parler, que c'est l'exception, parmi ceux qui l'apprennent, qui devient capable de la manier couramment. Il la regarde comme un instrument de culture, comme un moyen de mieux savoir la langue maternelle, et à ce titre, il proscrit le thème, exercice stérile, pour s'en tenir exclusivement à la version. Cette simple modification lui paraît suffire à elle seule pour augmenter considérablement la somme de temps, nécessaire aux autres études.

Nous ne pouvons suivre l'auteur dans le plan d'études des trois années supérieures; il est intéressant et ingénieux. « Je ne prétends pas, dit-il, avoir résolu la question. Je sais que de telles réformes sont l'œuvre des années; nul ne peut espérer créer à lui seul cette nouvelle organisation. L'esprit nouveau, dont nous entendons déjà le bruit, souffle où il veut et c'est lui qui créera les nouvelles formes. Mais il faut lui faire de la place et préparer les esprits. » J. S.

EINFUHRUNG IN DIE PÆDAGOGIK *(Introduction à la pédagogie. Histoire des théories pédagogiques. Pédagogie générale. Psychologie pédagogique)*, par le Dr *Baumann*, professeur de philosophie à Gœttingue; Leipzig, Veit et Cie, 1890. — L'auteur s'est posé cette question : qu'est-ce qu'il convient que l'instituteur, au début de sa carrière, connaisse de la pédagogie scientifique, pour le diriger sûrement dans sa tâche professionnelle? C'est à cette question que le livre doit donner une réponse. C'est assez dire qu'il n'expose de l'histoire et de la science que les parties les plus importantes, les plus générales. La science pédagogique n'est pas considérée ici comme un but, mais comme un moyen. Il s'agit d'éclairer la voie, non de se livrer à des recherches curieuses et de pure érudition.

Aussi l'histoire de la pédagogie ne contient-elle que les noms qui émergent, les sommets les plus élevés. Quelques pages sur Platon, Aristote, Quintilien, suffisent à donner une idée des théories de l'éducation à Athènes et à Rome. Deux pages sont consacrées au moyen âge. Avec la Réformation, nous entrons dans le monde moderne. Une courte étude sur la méthode des jésuites, un exposé des vues de Montaigne, de Coménius, de Locke, du Piétisme, de Gesner, de Fénelon, de Jean-Jacques Rousseau, des philanthropinistes, nous mènent jusqu'aux pédagogues du notre siècle : Pestalozzi, qui sert de transition, Diesterweg, Wolf, Herbart, Schleiermacher, Beneke, Bain.

Comme on le voit, tous les pédagogues de renom n'y figurent pas; qui ne sut se borner ne sut jamais écrire. L'auteur a fait une sélection,

non seulement parmi les hommes, mais parmi les idées, ne mettant en lumière que ce qui est caractéristique, ce qu'il importe de retenir.

La seconde partie de l'ouvrage, simplement et sobrement écrit, traite de la psychologie pédagogique, des principales facultés de l'enfant et des règles qu'un bon maître doit déduire tout ensemble des données de la nature et du but qu'il s'agit d'atteindre.

Un tel livre est classique, dans le bon sens du mot, c'est-à-dire plein de faits et d'idées, sans encombrement, ne laissant de côté rien d'essentiel, ne renfermant rien de superficiel ni de déclamatoire, écartant ce qui est aventureux ou chimérique, s'appuyant uniquement sur la raison et sur l'expérience. C'est, selon son titre, un sûr introducteur dans la science de la pédagogie. J. S.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois de mars 1890.

Essai sur la poésie pastorale, par *Alfred Busquet* (Extrait du *Monde poétique*). Paris, imp. Lanier, in-4°, 1889.

Pestalozzi-Feier in Zurich den 12. Januar 1890, veranstaltet vom Lehrerverein Zurich. Prolog von *J.-C. Heer* und Festrede von Dr *Morf.* Frauenfeld, J. Huber, brochure in-8°, 1890.

Connus et inconnus, par *Marie-Édouard Lenoir.* Paris, Fischbacher, in-12, 1889.

Fleurs éphémères. Poésies par *Marie-Édouard Lenoir.* Ibidem, in-12, 1889.

La liberté dans l'école, par le comte *Léon Tolstoï*, première traduction française par *B. Tseytline* et *E. Jaubert.* Paris, Savine, in-12.

Le progrès et l'instruction publique en Russie. Première traduction française par *B. Tseytline* et *E. Jaubert.* 2e édition. Paris, Savine, in-12.

Organisation pédagogique et législation des écoles primaires (Pédagogie pratique et administration scolaires), par *G. Compayré.* Paris, Delaplane, in-12, 1890.

Règles élémentaires de la fabrication et de l'emploi des engrais chimiques sans dépense et de la culture du blé, par *G. Lasserre.* Paris, Belin, in-12, 1890.

Étude sur Alexandre Vinet, critique littéraire, par *L. Molines.* Paris, Fischbacher, in-8°, 1890.

Gœthe en Italie. Thèse présentée à la faculté des lettres de l'Académie pe Lausanne par *Théoph. Cart.* Ibidem, in-8°, 1881.

Coriolan, drame en cinq actes de *Shakespeare*, traduit en vers français par *Ev. Carrance.* Agen, in-8°, 1890.

La réforme de l'éducation en Allemagne au XVIIIe siècle: Basedow et le Philanthropinisme, par *A. Pinloche.* Paris, A. Colin, in-8°, 1890.

De Shakespearii Hamleto et germanicâ tragœdiâ quæ inscribitur der bestrafte Brudermord oder Hamlet Prinz aus Dænemark, quatenus inter se distent aut congruant. Thèse latine soutenue devant la faculte des lettres de Paris, par *M. Pinloche.* Paris, A. Colin, in-8°, 1889.

Tablettes grammaticales. Analyse généalogique des principes de la grammaire française. Atlas de 16 tableaux avec texte explicatif et modèles d'exercices, par *Henri Paris.* Paris et Leipzig, Renouard, in-f°, 1842.

Méthode d'enseignement manuel pour former un apprenti mécanicien, par *D. Poulot.* Paris, Monrocq, in-f°, 1889.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

APPLICATION DE LA LOI DU 19 JUILLET 1889. — Deux discussions ont eu lieu à la Chambre à propos de la loi du 19 juillet 1889. La première le 27 mars dernier; MM. Dugué de la Fauconnerie et Gustave Rivet interpellaient le gouvernement sur l'application de cette loi et se plaignaient qu'elle diminue les traitements existants, bien loin de les améliorer. M. le ministre de l'instruction publique a relevé trois points dans l'interpellation. D'abord, l'interprétation du Conseil d'État sur le rôle de l'éventuel et de l'allocation du tableau de mérite dans la constitution du traitement garanti; puis la question de savoir si ces suppléments doivent entrer en ligne de compte dans la liste de classement; enfin, les suppléments facultatifs des communes. Sur le premier point, M. le ministre s'est prononcé catégoriquement contre l'interprétation du Conseil d'État, et en faveur de celle qu'avait donnée le comité consultatif constitué au ministère de l'instruction publique, sous la présidence de M. Gréard, pour étudier et régler les détails d'application de la loi de 1889. Le ministre estime, conformément à l'avis de ce comité, que l'allocation de 100 francs ou de 50 francs pour inscription dans le premier ou le second huitième de la liste de mérite, et le traitement éventuel, font partie du traitement garanti par l'État aux instituteurs qui touchaient ces sommes antérieurement à la loi. Il estime en même temps, d'accord avec le comité consultatif et le Conseil d'État, et c'est là le second point, que le traitement éventuel et l'allocation de la liste de mérite ne devront pas entrer en ligne de compte pour le classement définitif dans les cadres de la loi nouvelle. Quant au troisième point, relatif aux suppléments facultatifs communaux, le ministre n'a pu que rappeler qu'il est sans action directe à ce sujet. La loi a bien décidé l'établissement d'une indemnité de résidence, non facultative, graduée suivant la population agglomérée, qui serait payée par les communes aux instituteurs; mais elle n'a pas entendu supprimer les suppléments facultatifs qu'elles pouvaient juger à propos de continuer à payer aux instituteurs en dehors de cette indemnité de résidence. La loi actuelle a supprimé complètement le prélèvement du cinquième sur les revenus communaux qui était antérieurement exigible; elle l'a remplacé par l'indemnité de résidence, qui est moindre dans la plupart des cas que les suppléments facultatifs que les communes payaient librement autrefois. Il est donc équitable, ajoute le ministre, aussi longtemps que les instituteurs n'auront pas, par l'effet graduel de la loi, obtenu une situa-

tion plus considérable et équivalant à leur situation antérieure, que les communes, auxquelles on n'a pas demandé de ressources nouvelles, auxquelles on a garanti, au contraire, la libre disposition de leurs revenus, qu'elles n'avaient pas précédemment, continuent à faire en faveur de leurs instituteurs les sacrifices qu'elles ont faits jusqu'à présent.

Après ces explications, la Chambre a voté à l'unanimité l'ordre du jour ainsi conçu : « La Chambre, prenant acte des déclarations de M. le ministre de l'instruction publique, et convaincue qu'il fera tous ses efforts pour assurer aux instituteurs la situation que le législateur a voulu leur donner, passe à l'ordre du jour. »

La seconde interpellation sur l'application de la loi de 1889 a été faite le 29 mars par M. Leprovost de Launay. Il se plaignait que les indemnités de résidence, que les instituteurs congréganistes ne touchent pas directement, fussent néanmoins exigées des communes. M. le ministre de l'instruction publique a exposé les règles établies par la loi en ce qui touche la déduction qui doit être faite de l'indemnité de résidence du taux que l'État doit payer pour parfaire le traitement garanti des instituteurs, qu'ils soient laïques ou congréganistes. Le traitement actuel est consolidé à tous, sans exception, mais l'indemnité de résidence vient en déduction de la somme due par l'État; elle est un allégement à ses charges propres, et le rachat partiel, pour un certain nombre de communes, du cinquième édicté par la loi du 16 juin 1885. C'est l'interprétation du Conseil d'État, et le ministre déclare s'y rallier. S'il en était autrement, ce serait une sorte de prime accordée aux communes qui voulaient conserver les instituteurs congréganistes, contrairement à la loi de 1886, c'est-à-dire qui voulaient s'opposer à l'exécution intégrale de la loi. La discussion a été close par le vote de l'ordre du jour pur et simple.

Projet de loi ayant pour objet de rendre obligatoire l'enseignement de la gymnastique et les exercices de marche dans tous les lycées de garçons et établissements d'instruction. — A la date du 10 mars 1890 un projet de loi a été déposé sur le bureau de la Chambre des députés au nom du président de la République par les ministres de la guerre et de l'instruction publique afin de rendre obligatoire l'enseignement de la gymnastique et les exercices de marche dans tous les lycées de garçons et établissements d'instruction. L'exposé des motifs rappelle que l'article 35 de la loi du 15 juillet 1889 sur le recrutement dispose, en premier lieu, qu'il sera statué, par une loi spéciale, sur les mesures à prendre pour rendre uniforme dans tous les lycées et établissements d'enseignement l'application de la loi du 27 janvier 1880 imposant l'obligation des exercices de gymnastique. Il ajoute que les exercices de gymnastique qui faisaient partie, à titre facultatif, des matières énumérées à l'article 23 de la loi du 15 mars 1850, ont acquis, depuis lors une importance plus consi-

dérable, en raison de la nécessité reconnue de développer, dans la plus large mesure possible, les aptitudes physiques des enfants; qu'en dehors de toute question d'hygiène, on ne saurait d'ailleurs trop se préoccuper, à une époque où le service militaire a été réduit, en devenant obligatoire pour tous, de préparer pour l'armée des jeunes gens robustes, alertes et façonnés par des exercices accomplis en commun, sous la direction d'un instructeur, à l'observation et au respect des premières règles de la discipline.

C'est en vue d'atteindre plus complètement ce but que le projet de loi étend l'obligation des exercices de gymnastique et de marche à tous les établissements d'instruction publics et privés. Les garçons de six à dix-sept ans seront astreints à suivre ces exercices.

JUGEMENT DU CONCOURS BISCHOFFSHEIM, RELATIF A L'ORGANISATION DES EXERCICES SCOLAIRES. — La commission chargée du jugement de ce concours a présenté, par l'organe de M. Maneuvrier, un rapport très intéressant, inséré au *Journal officiel* du 27 mars dernier, et à la suite duquel les prix suivants ont été décernés :

Deux prix de 1,500 francs chacun, *ex æquo*, à M. le docteur Fernand Lagrange, pour ses deux volumes *la Physiologie des exercices du corps* et *l'Hygiène de l'exercice chez les enfants et les jeunes gens*, et à M. le général Lewal, pour son mémoire manuscrit intitulé *l'Agonistique*.

Cinq prix de 400 francs chacun à M. le lieutenant-colonel Docx, inspecteur de la gymnastique dans les écoles de l'Etat belge; à M. Mathieu, directeur de l'école normale d'instituteurs de Châlons-sur-Marne; à M. Michel, instituteur public à Kerfeunteun (Finistère); à M. Désiré Séhé, professeur de gymnastique à Paris; et à M. Thiéry, principal du collège de Remiremont (Vosges).

Neuf médailles de vermeil et huit médailles de bronze ont été en outre attribuées à dix-sept autres concurrents.

PRESCRIPTIONS A OBSERVER DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES EN CAS DE MALADIES CONTAGIEUSES. — Par une circulaire en date du 25 mars, M. le ministre de l'instruction publique a décidé d'appliquer aux écoles primaires les prescriptions recommandées par l'Académie de médecine dans les établissements de l'enseignement secondaire, pour éviter de propager les maladies contagieuses.

« Chaque fois, dit M. le ministre, que l'absence d'un élève sera occasionnée par une des maladies ci-après : variole, varicelle, scarlatine, rougeole, diphtérie, oreillons, l'instituteur, l'institutrice ou la directrice d'école maternelle ne devront recevoir cet enfant qu'après s'être assurés que la période d'isolement est écoulée.

» Cette période, qui doit être comptée à partir du début de la maladie, est de quarante jours pour la variole, la scarlatine et la diphtérie; de vingt-cinq jours pour la varicelle, la rougeole et les oreillons.

» Quant aux enfants atteints de la coqueluche, maladie dont la

durée est extrêmement variable, ils ne pourront être admis de nouveau dans les écoles qu'en présentant un certificat du médecin traitant, attestant qu'ils sont guéris depuis un mois. »

Monument a la mémoire de M. Salicis. — Le conseil municipal de Paris a adopté, sur un rapport de M. Gaufrès, un vœu de M. Lavy et de plusieurs de ses collègues, tendant :

1° A donner à l'école communale de la rue Tournefort le nom d'école Salicis;

2° A faire exécuter en bronze le buste de cet homme éminent pour le placer dans ladite école, afin de rappeler aux élèves la mémoire du pédagogue qui, à leur grand profit, a introduit le travail manuel dans le programme de nos écoles et qui a fixé le plan de cet enseignement tel qu'une commission spéciale vient de l'adopter.

« M. Salicis, dit le rapporteur, a fait plus qu'émettre une idée nouvelle et bienfaisante, il en a préparé la réalisation, avec l'aide de ses collaborateurs dévoués, MM. Laubier et René Leblanc, à l'école même de la rue Tournefort. Il a veillé à la bonne marche de cet enseignement et à sa simplification progressive.

» Quelque idée qu'on se fasse de la méthode à suivre dans cette partie de l'œuvre pédagogique, et je crois bonne celle qu'il a jalonnée, M. Salicis restera un initiateur; il aura donné l'exemple de cultiver à l'école, non seulement l'esprit des enfants, mais leur volonté et leur activité, la plus importante de toutes nos facultés. »

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Un projet de loi sur les pensions des orphelins d'instituteurs a été présenté le mois dernier à la Chambre des députés de Prusse. Les chiffres de pension qu'établit ce projet sont de 50 marks par an et par enfant, si l'orphelin a encore sa mère; et de 84 marks par an et par enfant, si l'orphelin n'a plus ni père ni mère; la pension de 84 marks est payable jusqu'à ce que l'orphelin ait atteint l'âge de dix-huit ans.

— A la suite du débat qui a eu lieu au Reichstag concernant les mauvais traitements infligés aux instituteurs pendant leur service militaire, — débat que nous avons reproduit *in extenso* dans notre dernier numéro, — l'empereur d'Allemagne a manifesté sa volonté de mettre fin à de pareils abus. Il a profité d'une visite à l'institut des cadets de Lichterfeld pour prononcer des paroles significatives. S'adressant aux futurs officiers qui l'entouraient, il a dit : « De beaucoup de régions de l'empire me sont parvenues des plaintes signalant des abus de pouvoir commis par des officiers envers leurs subordonnés. L'officier ne doit pas se montrer brutal et emporté avec ses soldats, mais pratiquer à leur égard la longanimité et la patience, et n'exiger d'aucun de ses hommes plus qu'il ne peut donner. » Il faut espérer que ces paroles seront suivies de quelque effet.

Angleterre. — Une discussion significative a eu lieu à la Chambre des communes le 21 février au sujet de la gratuité des écoles. M. Mundella a rappelé que la gratuité a été établie en Ecosse il y a six mois déjà, et a demandé pourquoi une mesure reconnue bonne pour l'Ecosse n'était pas appliquée à l'Angleterre également. Sir W. Hart-Dyke a répondu que, si le gouvernement n'élevait pas d'objection de principe contre la gratuité, il se réservait néanmoins de n'apporter la question devant le parlement qu'à l'heure qu'il aurait lui-même choisie: parce que le gouvernement a introduit la gratuité en Ecosse en juillet 1889, ce n'est pas une raison pour qu'il l'introduise en Angleterre en février 1890. D'ailleurs, il y a une différence capitale entre les deux pays: en Ecosse, les écoles volontaires ne forment que 16 0/0 du nombre total des écoles, tandis qu'en Angleterre elles en forment 76 0/0; et ce sont les écoles volontaires qui constituent la principale difficulté.

Quelques semaines plus tard, dans une réunion privée des députés conservateurs, lord Salisbury a fait entendre aux membres de son parti qu'ils devaient se résigner au prochain établissement de la gratuité, et qu'il serait d'une bonne politique de prendre eux-mêmes l'initiative de cette mesure. En effet, a-t-il dit, supposons que le ministère actuel s'abstienne de chercher à résoudre la question, et que le parti libéral obtienne la majorité dans un futur parlement: on peut être certain que ce parti établira la gratuité, et l'établira dans des conditions qui auront pour résultat d'anéantir les écoles volontaires. Si au contraire le parti conservateur veut dès maintenant

s'occuper de cet objet, il pourra faire adopter une solution qui place les écoles volontaires dans une position inexpugnable, d'où aucune majorité hostile ne pourra les déloger.

Il faut donc s'attendre à voir prochainement le cabinet conservateur présenter un bill instituant en Angleterre la gratuité des écoles primaires : mais nous sommes prévenus que ce bill aura surtout pour but d'assurer des avantages financiers aux écoles volontaires (c'est-à-dire aux écoles du clergé), et d'empêcher la réalisation des réformes radicales qu'on redoute de voir opérer par les libéraux.

— Le nouveau code de l'instruction primaire pour 1890 a été déposé le 10 mars sur le bureau de la Chambre des communes. On sait que ce code, renouvelé et modifié tous les ans, réglemente la façon en laquelle doit être effectuée entre les écoles la répartition de la subvention de l'Etat. Le code pour 1890 réalise quelques améliorations de détail, et assure quelques libertés aux instituteurs dans le classement de leurs élèves : mais il laisse substituer le principe anti-pédagique contre lequel s'élèvent depuis des années de si vives réclamations, celui du « paiement d'après les résultats ».

Autriche. — On sait que dans l'espoir de mettre un terme aux luttes entre les Tchèques et les Allemands en Bohême, l'empereur d'Autriche avait convoqué à Vienne les principaux représentants des deux partis, en les invitant à chercher un terrain d'entente et de conciliation. Le résultat de ces négociations a été la signature, le 26 janvier dernier, d'un compromis *(Ausgleich)* qui assure, sinon la paix perpétuelle, au moins une trêve entre les adversaires. La question scolaire était l'un des principaux motifs de discorde; voici les solutions adoptées par l'*Ausgleich* en ce qui concerne ce sujet spécial:

A l'avenir, le conseil scolaire du royaume de Bohême sera ainsi composé : 1° le gouverneur ou son représentant, président; 2° six membres choisis par le *Landesausschuss*, dont trois devront être allemands et trois tchèques; 3° les fonctionnaires *(Referenten)* chargés de la direction administrative et financière des affaires scolaires; 4° les inspecteurs scolaires provinciaux; 5° deux représentants de la ville de Prague, appartenant à chacune des nationalités allemande et tchèque; 6° deux ecclésiastiques catholiques, un ecclésiastique protestant, et un représentant du culte israélite; 7° quatre instituteurs, deux pour chaque nationalité. Le conseil scolaire sera divisé en deux sections, à l'une desquelles ressortiront les affaires des circonscriptions scolaires allemandes, tandis que l'autre s'occupera des circonscriptions tchèques. Le conseil délibérera en réunion plénière sur toutes les affaires qui seront communes à toutes les écoles de la Bohême.

Des écoles dites « écoles de minorité » seront établies dans toutes les communes qui n'ont actuellement que des écoles exclusivement allemandes ou exclusivement tchèques, et qui comptent pourtant, parmi leurs habitants, un certain nombre de familles appartenant à la nationalité dont la langue n'est pas celle des écoles publiques de la commune. Il suffit, pour qu'une école de minorité doive être établie, que la commune compte quarante enfants d'âge scolaire appartenant à la nationalité en minorité et dont les parents sont domiciliés depuis cinq ans dans la commune, ou quatre-vingts enfants

d'âge scolaire appartenant à cette nationalité et dont les parents sont domiciliés depuis trois ans dans la commune.

— Les évêques autrichiens ont fait connaître, en date du 12 mars dernier, par une déclaration rendue publique, le minimum de leurs exigences en ce qui concerne l'école. Voici le texte même des cinq articles qui résument leurs prétentions :

1° Les écoles primaires publiques doivent être organisées de telle façon qu'il soit possible aux enfants catholiques de les fréquenter sans se trouver mêlés à des enfants d'autres confessions.

2° Dans les écoles publiques catholiques, tous les instituteurs doivent appartenir à l'église catholique, doivent avoir fait leurs études dans des écoles normales catholiques, et doivent posséder le certificat d'aptitude pour l'enseignement religieux catholique.

3° Lors de la nomination des instituteurs des écoles publiques catholiques, les représentants de l'Église catholique doivent avoir toute latitude pour s'assurer des capacités des candidats.

4° L'enseignement religieux dans ces écoles doit être donné avec la coopération de l'instituteur; et le reste de l'enseignement, les programmes et les livres classiques doivent avoir un caractère tel que non seulement rien n'y puisse choquer des enfants catholiques, mais encore que tout y réponde au caractère catholique de l'école.

5° En ce qui concerne la surveillance des écoles primaires et des écoles normales catholiques, toute facilité doit être donnée à l'Eglise pour assurer et pour fortifier d'une manière efficace leur caractère confessionnel au moyen de représentants spécialement choisis par elle.

Italie. — En février dernier, le ministère a présenté à la Chambre un projet de loi apportant des modifications au système actuellement en vigueur pour la nomination des instituteurs. Ce projet ne réalise pas la transformation radicale qui avait été annoncée, et que réclament, comme on le sait, le plus grand nombre des instituteurs : il ne fait pas de l'école primaire un établissement de l'Etat; il laisse encore la nomination des instituteurs aux communes. Mais il cherche à mettre un terme aux abus dont on se plaint avec raison, en établissant certaines restrictions dans l'exercice du droit dont les communes ont joui jusqu'à présent. Seules les communes de plus de 10,000 habitants pourront désormais nommer leurs instituteurs sans que l'Etat intervienne; pour les communes de moins de 10,000 habitants, le conseil scolaire provincial devra chaque fois établir une liste de trois candidats, et la commune sera tenue de choisir entre les trois noms présentés par le conseil. L'instituteur, une fois nommé, sera inamovible, sauf le cas d'incapacité dûment certifiée par l'inspecteur, d'infirmités, ou de censure encourue trois fois pour contravention aux règlements. Toute commune qui ne paiera pas régulièrement les appointements de ses instituteurs perdra, pour une période de cinq ans, le droit de nomination, qui sera transféré au conseil scolaire provincial. De même, les communes de plus de 10,000 habitants qui, au rapport de l'inspecteur scolaire, négligeraient de remplir les devoirs qui leurs sont imposés à l'égard des écoles, seront placées, pour une période de cinq ans, dans la catégorie des petites communes.

Mexique. — Un journal pédagogique de Mexico, la *Escuela moderna*, qui se publie depuis le 15 octobre dernier sous le patronage du ministre de l'instruction publique, a relevé quelques erreurs dans un article d'un de nos collaborateurs. Il s'agit de ce qui, dans une étude consacrée aux États de l'Amérique latine qui ont participé à l'Exposition universelle, est relatif à l'école normale de Mexico (numéro de juillet-août 1889, p. 27). Nous rectifions comme il suit, d'après les indications du journal mexicain, les erreurs commises :

La durée du cours d'études de l'école normale n'est pas de deux ans, mais de quatre ans. Le budget de l'école est d'environ 80,000 francs, et non de 40,000. Le traitement du directeur n'est pas de 2,000 francs, mais bien de 2,000 *pesos*, ce qui équivaut à 10,000 francs. La même confusion entre la monnaie mexicaine et la monnaie française a été commise pour le chiffre des traitements des professeurs, qui est de 1,200 *pesos* (6,000 francs). La dépense de l'école annexe est de 5,200 *pesos* (26,000 francs) par an (1).

— Nos nouvelles du Mexique, au moment où nous écrivons, ne vont que jusqu'à la date du 23 février. A cette date, le congrès pédagogique national dont nous avons annoncé la convocation il y a plusieurs mois, et qui a été ouvert le 28 novembre dernier par le ministre de l'instruction publique, n'avait pas encore terminé sa session. Il ne nous est donc pas encore possible de faire connaître les résolutions auxquelles il s'est arrêté sur les différentes questions qui lui ont été soumises.

Union américaine. — Un message du président Harrison pose de nouveau devant le Congrès la question d'une subvention à accorder par le trésor fédéral à un certain nombre d'Etats de l'Union, pour les aider à maintenir et à développer leurs écoles. Voici en quels termes s'est exprimé le chef du pouvoir exécutif:

« L'intérêt que le gouvernement fédéral porte à l'éducation du peuple s'est manifesté de bonne heure, non seulement dans le langage patriotique et les sages avertissements de nos hommes d'État les plus distingués, mais par les dotations libérales accordées aux écoles dans les Etats nouveaux. Ce concours de l'Union aux dépenses de l'éducation a consisté jusqu'à présent en concessions de terres, et sous cette forme personne n'a jamais mis sérieusement en question le droit constitutionnel du Congrès à venir en aide à l'éducation populaire. Je ne pense pas que ce droit puisse être mis davantage en question, le jour où cette aide prendrait la forme d'une subvention en argent tirée directement du trésor public. Pour motiver le concours financier de l'Union, il faut, évidemment, l'existence de circonstances exceptionnelles. Or la subite émancipation des esclaves du Sud, l'octroi du droit de suffrage qui en a été bientôt la conséquence, et l'impossibilité où

(1) La *Escuela moderna* impute à la *Revue pédagogique* une autre erreur qui n'est pas de son fait, et qui n'existe que dans la traduction publiée par le journal mexicain dans son numéro du 15 octobre. Il s'agit de l'inauguration de l'école normale de Mexico, laquelle a eu lieu, nous fait-on observer, le 24 février 1887, et non le *24 septembre*. C'est la *Escuela moderna* elle-même qui a introduit, dans la traduction dont nous parlons, la date erronée du 24 septembre; la *Revue pédagogique* avait bien imprimé le *24 février*.

se sont trouvés les États dans lesquels réside principalement cette nouvelle catégorie de citoyens de pourvoir d'une manière suffisante à l'éducation générale, constituent des circonstances non seulement exceptionnelles, mais sans précédent. La situation s'est beaucoup améliorée déjà, cela est certain. Les ressources des États se sont accrues, ainsi que l'intérêt qu'ils portent à l'éducation. Mais la grande œuvre reste encore à accomplir, et mon opinion est que le gouvernement fédéral doit lui apporter son appui. Le concours de l'Union ayant été sollicité essentiellement en vue de la situation et des besoins des anciens esclaves émancipés et de leurs descendants, ce concours, tout en restant subordonné à certaines règles générales, devra nécessairement s'employer autant que possible à satisfaire aux besoins qui en ont fait naître la demande. »

Comme conclusion pratique, le président recommande au Congrès le vote annuel d'une subvention dont le montant sera déterminé chaque fois selon les besoins et les circonstances.

— Nous traduisons du *Journal of Education* de Boston l'entrefilet suivant, qui signale un joli trait de mœurs américaines :

« Le général John Bidwell, de Chico, Californie, envoie une ou deux fois chaque semaine à l'école normale sa voiture attelée d'une paire de chevaux fringants, pour faire faire à tour de rôle aux maîtres une promenade d'une heure ou deux. Voilà un genre de délassement qui serait fort apprécié de beaucoup de membres du corps enseignant; et il existe beaucoup de gens riches capables de le leur procurer, s'ils y pensaient seulement et s'ils comprenaient combien la santé et l'humeur des maîtres de nos écoles y gagneraient. »

— Le gouvernement des Etats-Unis songe à organiser une Exposition universelle en 1892, pour célébrer le quatrième centenaire de la découverte de l'Amérique. La ville où l'exposition aurait lieu n'est pas encore choisie : on parle de New-York, de Washington ou de Chicago. L'association des surintendants de l'éducation, dans une réunion récemment tenue à New-York, s'est déjà occupée de la part que doivent prendre à cette exposition les écoles américaines.

Le gérant : H. GANTOIS.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX,
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 7300-4-90.

Nouvelle série. Tome XVI. N° 5. 15 Mai 1890.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LA PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE A L'ÉDUCATION

D'APRÈS HERBART

Herbart est, on le sait, le fondateur d'une pédagogie qui a fait, qui fait encore beaucoup de bruit en Allemagne, mais qui chez nous n'a guère réussi à s'acclimater. Ses prétentions, son langage pédantesque, contribuent peut-être, pour une part, à nous en détourner. Cette pédagogie s'appelle « scientifique » : ce qui veut dire naturellement que les autres ne le sont pas. Elle repose, en grande partie, sur une psychologie également « scientifique ». Tant de science donne aux herbartiens, comme de juste, une assurance plus qu'ordinaire, et que l'on admire, sans nécessairement l'envier, quand on est de ceux que le problème de l'éducation, même en ses termes généraux, rend parfois perplexes, inquiets, ou au moins hésitants.

Quel est pourtant le secret de cette confiance et quels sont les titres de ce dogmatisme? Là-dessus c'est sans doute le maître lui-même, plus modeste d'ailleurs que tels de ses disciples, qu'il convient d'interroger. Comment donc, pour préciser le problème, Herbart fait-il servir à la pédagogie son système de psychologie? C'est ce que nous voudrions lui demander. Notre objet propre n'est pas d'étudier sa doctrine pédagogique, telle qu'il la exposée dans la *Pédagogie générale, déduite du but de l'éducation* (1806). Il s'agit pour nous de mettre en lumière une œuvre bien postérieure à celle-là : une collection de lettres adressées par Herbart, vers 1831, à son ami le professeur Griepenkerl. L'auteur de la *Pédagogie générale* avait déjà publié, à cette date, sa *Psychologie comme science, nouvellement fondée sur l'expérience, la métaphysique et*

la mathématique (1824-1825). Les lettres dont nous avons l'intention de nous occuper forment comme le trait d'union et la synthèse de ces deux sortes d'études; elles ont pour matière : la psychologie appliquée à l'éducation (1).

La psychologie appliquée à l'éducation, est-ce que cela existe vraiment? demandent volontiers ceux qui, à l'opposé de Herbart et de son école, ont une foi médiocre soit dans la psychologie, soit dans l'éducation, soit dans l'une et l'autre tout ensemble. Ils croient à la toute-puissance, chez l'enfant, du naturel, de l'hérédité, des circonstances extérieures. Ils croient à la toute-puissance, chez le maître, de l'instinct, du sens psychologique et pédagogique, ou à celle du métier et de l'expérience. Mais les formules savantes, les systèmes, la méthode, mais l'appareil de la science, c'est, à leurs yeux, chose aussi vaine que lourde : non vraiment, cela n'existe pas!

E pur si muove! Et pourtant nous la voyons vivre et croître chaque jour, cette étude née d'hier. Le nombre et la valeur des livres qu'elle a provoqués, le succès de l'enseignement qui lui a été consacré dans les facultés, et notamment à la Sorbonne, l'élévation sensible du niveau des examens sur cette matière, tous ces signes, et d'autres encore, attestent sa vitalité. Mais, philosophiquement, vivre n'est pas une raison d'exister, et pratiquement ce n'est pas une raison de durer. La psychologie appliquée à l'éducation n'offrirait que les apparences de la santé, n'aurait qu'une prospérité factice et sans lendemain, si nos sceptiques étaient dans le vrai, et si l'éducation ne comportait pas l'usage scientifique des principes de la psychologie.

Cet usage scientifique est-il donc possible? Pour le savoir, il faudrait d'abord être fixé sur les ressources et sur les limites de la psychologie. Quel est le degré ou quelle est l'espèce d'exactitude qu'il est permis au pédagogue de lui demander?

Pour nombre d'esprits, reconnaître comment les faits psychologiques se conditionnent entre eux, sans être d'ailleurs en état de déterminer numériquement leurs rapports, c'est déjà en posséder la science, une certaine science au moins, qui a sa valeur, et sur

(1) Nous sommes heureux de répondre ainsi, autant du moins qu'il nous est possible, au vœu exprimé par M. Janet et reproduit dans cette *Revue* même, numéro du 15 février 1889.

laquelle se peut solidement appuyer l'éducation. Ils ne regardent, eux, ni comme possible, ni même comme désirable, de mettre en équation les phénomènes d'ordre mental. Ils n'en espèrent pas moins s'élever au-dessus de l'instinct et au-dessus de l'empirisme. Ils se demandent pourquoi on réserverait le nom de science, comme un monopole, à cela seul qui apporte des mesures de quantité et des chiffres. Il leur répugne d'admettre que l'éducation, que le développement de l'âme enfantine puissent se prêter à la rigueur du calcul, et ils ne veulent pas, non plus, d'autre part, les livrer aux suggestions hasardeuses du sens individuel ou à la routine. On reconnaît la manière de voir tempérée, éclectique, si l'on veut, qui est chez nous la plus accréditée.

Faut-il cependant s'en tenir là? S'il était vrai que l'on pût élever la psychologie au rang d'une science exacte! Si l'on pouvait ramener à la loi du nombre et enchaîner aux chiffres ces fuyants phénomènes de l'âme! Quelle sûreté pour la pédagogie, et quelle précision dans ses résultats! En est-il un, parmi ceux dont les choses si souvent ondoyantes de l'éducation ont occupé l'esprit, en est-il un seul qui, à de certains moments, n'ait désiré de trouver, dans les données psychologiques, plus de consistance, une suite plus rigoureuse, une moindre indétermination? Eh bien, ce vœu légitime, Herbart s'offre à le satisfaire, il entreprend de traiter en mathématicien la psychologie et l'éducation, et de substituer à ce qu'il y avait d'arbitraire, de superficiel et de vulgaire dans les anciens errements, la rigueur d'une méthode véritablement scientifique.

Que vaut cette entreprise? Les lettres de Herbart à Griepenkerl permettent d'en juger. Leur intérêt est d'ailleurs multiple. Non seulement l'historien de la philosophie y peut trouver un utile complément à la *Psychologie* de Herbart, où certaines lacunes subsistaient qu'il a ici essayé de combler; mais, ce qui nous intéresse davantage, sur nombre de questions pédagogiques, et des plus importantes, sur le rôle respectif, dans l'éducation, de l'État et de la famille, sur la part de la physiologie dans la pédagogie, sur la diversité des tempéraments et des affections, et sur les défauts qui leur correspondent chez les enfants, sur la mémoire, sur l'imagination, et sur les obstacles que l'éducateur voit se dresser devant lui de ces divers côtés, on rencontrera, croyons-

nous, bien des vues utiles à connaître, des théories, comme on dit, « suggestives » en leur hardiesse systématique, et nombre de vérités mêlées peut-être à plus d'une chimère. Toutefois, un intérêt plus haut et plus général s'attache à cette étude. Comment un psychologue qui est ou qui croit être en possession d'une psychologie mathématiquement constituée, comment un philosophe qui est parvenu à enserrer l'âme humaine dans un réseau de formules algébriques, tandis que ses confrères se contentent misérablement d'à-peu-près, comment, disons-nous, ce calculateur des phénomènes spirituels applique-t-il au problème de l'éducation ses théorèmes et ses chiffres? Quel jour nouveau la pédagogie en reçoit-elle? Que peut-on en conclure, touchant l'influence soit d'une conception mathématique, soit simplement d'une conception déterministe de la psychologie, sur l'éducation? Le déterminisme étant, d'ailleurs, lié chez Herbart à la négation des facultés de l'âme, quelle est la conséquence pédagogique de cette négation? Enfin, problème, en apparence, d'un ordre tout différent, mais qui, au fond, dépend aussi de l'espèce de philosophie qu'on professe, cette psychologie appliquée à l'éducation, est-ce, ou non, la même chose que la pédagogie? Était-ce la même chose pour Herbart? Quel était, selon lui, quel doit être l'apport de la psychologie dans l'éducation? Et la morale, n'a-t-elle rien à faire en tout cela? Ne faudrait-il pas être fixé sur la place que la pédagogie doit lui réserver, pour être en mesure de déterminer celle qui appartient à la psychologie? Que pense là-dessus Herbart, à qui ces questions de méthode et de délimitation respective des sciences étaient familières?

Nous n'osons promettre, il s'en faut, qu'on découvrira dans les pages qui vont suivre la solution de tant et de si difficiles problèmes. Ce sera beaucoup si l'on y trouve un motif plus pressant, ou nouveau, une raison plus précise de se les poser. Par là pourrait se préparer utilement ce qu'il est permis d'appeler, au sens kantien du terme, la *critique* de la pédagogie.

Un dernier mot, avant de commencer notre exposition. Nous avons en partie traduit, mais en partie analysé seulement l'œuvre de Herbart (1), afin de la rendre aussi claire qu'il nous est possible,

(1) Nous suivons le texte du Dr Willmann (*Herbart's Pädagogische Schriften*, 2e vol , p. 277).

et sans nous flatter à coup sûr de dissiper toute obscurité. Nous ferons donc abstraction, si on le veut bien, du professeur Griepenkerl, quelque estime que Herbart lui accorde; et nous supprimerons la forme épistolaire dont notre philosophe a revêtu sa doctrine. Il s'est réservé, en usant de cette forme, une plus grande liberté, et le droit de faire des digressions, en un sujet dont il a lui-même avoué qu'il n'était pas absolument le maître. Bref, il n'a consulté que sa commodité personnelle. Le lecteur nous pardonnera d'avoir préféré ce que nous a paru demander la sienne.

I

(Première lettre.)

Herbart reconnait que, dans sa *Pédagogie générale, déduite du but de l'éducation*, la psychologie n'avait pas sa part. Maintenant qu'il a achevé la constitution de cette science, il voudrait combler la lacune qu'il signale. Il voudrait aussi répondre aux vives et nombreuses attaques dont sa psychologie a été l'objet. « Il est bon qu'elle donne signe de vie ». Il a particulièrement à cœur de montrer qu'on ne doit pas le ranger, lui, « vieux pédagogue pratique », parmi les psychologues empiriques (1).

Sans prétendre exhiber ici un appareil systématique qui serait ridicule dans des lettres, il ne se dispensera pas des formules ni de la méthode requises. L'éducation est chose de tous les jours : « d'autant plus est-il nécessaire d'y réfléchir en un ordre déterminé, et de lier ainsi sa pensée, afin de ne pas se perdre dans le courant des opinions ».

La pédagogie se rattache à la philosophie pratique, en ce qui concerne sa *fin*, et à la psychologie, en ce qui touche les *moyens* à prendre et les obstacles à vaincre. Le premier de ces deux rapports a été étudié dans des ouvrages antérieurs. C'est ce qu'il y a de psychologique dans la pédagogie, qu'on veut ici considérer spécialement : point de vue incomplet, mais qui a son prix.

« Représentez-vous un diplomate aux cheveux gris, dont le visage de marbre ne trahit par aucun pli la part qu'il prend à

(1) Allusion à Beneke.

l'événement heureux ou malheurenx sur lequel on l'interroge comme un oracle. Il observe en quel sens souffle le vent, et c'est de ce côté qu'il trourne son drapeau. Voilà pour moi l'image de la pédagogie purement psychologique. » Cette pédagogie-là montre comment il se peut que les hommes deviennent tels ou tels, selon les circonstances. Au mauvais comme au bon éducateur, elle sait dire ce qu'il fait. Chacun peut l'employer pour les fins qu'il se propose. Guidé par elle, l'un améliorera, l'autre gâtera ses élèves. — « Y a-t-il donc une semblable pédagogie, purement psychologique? Serait-elle du moins à souhaiter? Peut-être; notamment pour présenter le miroir aux mauvais éducateurs. Et si nous la possédions, qui nous empêcherait de lui demander conseil pour de nobles buts? mais, à vrai dire, nous ne la possédons pas complètement. »

Quelle serait la forme de la pédagogie psychologique, si elle réussissait à se constituer en système? — Considérons un agent en face d'un patient. Il y a chez le patient une certaine flexibilité, qui varie selon que l'agent lui convient plus ou moins; il y a, d'autre part, chez l'agent, un pouvoir d'agir qui, à son tour, est plus ou moins grand, selon que le patient est plus ou moins susceptible de s'y adapter. Il reste que ces deux possibilités soient mises en contact par le moyen d'un troisième facteur. Eh bien, au premier de ces termes répond l'aptitude de l'élève à recevoir l'éducation; au second terme répondent les moyens et procédés pédagogiques que nous avons coutume d'employer; au troisième, les dispositions de l'éducation publique ou privée par lesquelles ces procédés sont mis en œuvre.

Une pédagogie psychologique devrait donc examiner : 1° l'éducabilité variable de l'élève; et il faudrait ici tenir compte, non seulement des aptitudes naturelles, mais des possibilités de progrès que chaque degré de l'âge apporte avec soi, en raison de l'acquis qu'il suppose; 2° les livres, les instruments, les encouragements, les moyens de contrainte, qu'il faudrait déterminer à l'égard de certains élèves pris idéalement, et de telle façon que chaque procédé pût produire son plein effet; 3° les écoles, les séminaires d'instituteurs, etc.

II

(Lettres 2 et 3.)

Que penser de l'éducation qu'on reçoit dans les gymnases? lequel vaut le mieux, que les enfants soient élevés par l'État ou par leur famille? — Sur ce point important, on ne nous saura pas mauvais gré, nous l'espérons, de suivre à peu près pas à pas les développements de Herbart.

Depuis trente ans environ, les gymnases ont fait de merveilleux progrès. L'enseignement, vers la fin du XVIIIe siècle, y était relégué tout à fait au second plan de l'éducation. Herbart rappelle qu'il en a dès lors montré toute l'importance, car « les connaissances acquises subsistent, tandis que les habitudes et les mœurs changent ». Et le premier il a parlé de l'*enseignement éducatif*, mot qui a fait fortune ensuite, bien qu'on l'ait employé à contresens. On a fait, selon ses vœux, une plus large place aux mathématiques et au grec. La méthode intuitive de Pestalozzi est venue d'ailleurs exercer une heureuse influence, et si elle n'a pas entièrement répondu aux espérances enthousiastes qu'elle avait d'abord excitées, elle a remplacé la somnolence et la paresse par l'activité et le zèle. En somme, la pédagogie, si elle n'est pas tout à fait dans le droit chemin, a fait depuis Locke des progrès constants. « Le pédagogie change lentement; jamais elle ne suit seulement la spéculation, jamais seulement l'expérience; mais elle subit l'influence de l'une et de l'autre, qui respectivement la tempèrent et la redressent. » L'enseignement a reçu un tel éclat dans les gymnases que l'envie vous prendrait de redevenir jeune pour suivre les cours qu'on y fait présentement. Bien plus estimés qu'autrefois, les maîtres ont plus longtemps du cœur à la besogne. Autrefois, mal considérés, pourvus d'une médiocre situation, ils étaient stérilisés de bonne heure, et cependant employés de longues années encore.

Mais que faut-il attendre maintenant, et qu'est-ce que l'avenir nous réserve? L'extension de l'enseignement, il y a vingt ans, a suscité dans le public certaines plaintes. On s'est récrié contre le fardeau imposé à la jeunesse et les lourdes conditions auxquelles était assujetti l'accès des fonctions publiques. Il est vrai que l'on

s'est résigné ensuite. On a été sensible au profit que les enfants bien doués retirent de l'instruction, car les parents ont attaché un prix de plus en plus grand à l'enseignement des gymnases. Mais le temps va venir où cet état d'esprit changera. La génération dotée de l'enseignement nouveau sera bientôt à l'âge de la maturité; et le *quantum* de l'enseignement ne montera plus. Car les parents se contenteront que leurs enfants apprennent ce qu'ils ont appris eux-mêmes. Les pères diront et rediront à leurs fils qu'ils ne veulent pas que les joies de leur jeunesse soient gâtées par ces besognes inutiles, desquelles on se demande plus tard, sans trouver de réponse satisfaisante : *cui bono?* Oui, ainsi parleront ces pères qui auront reçu de nos gymnases d'aujourd'hui une instruction aussi savante que mal adaptée à leurs capacités naturelles, et qui, ayant vu s'ouvrir trop tard devant eux, ou se fermer, parmi tant de concurrents, le chemin des fonctions publiques, auront fini par se consacrer soit à la vie des champs, soit à l'armée, soit à quelque industrie plus ou moins relevée, plus ou moins humble. Sans aller si loin, les examens de sortie montrent qu'il y a des sujets que les gymnases feraient mieux de ne pas admettre. Ceux de ces sujets qui ont quelque esprit pratique se garderont d'exposer leurs fils au danger auquel ils ont succombé; ils feront l'épreuve, d'abord, de ce que demande et de ce que rejette la *nature* de ces derniers. Les gymnases garderont pour partisans ceux auxquels ils profitent. Encore leur prestige ira-t-il s'affaiblissant, les résultats qu'ils produisent, et qui paraissent aujourd'hui merveilleux, devant peu à peu entrer dans le cercle de l'habitude. Le succès des gymnases a eu sa raison d'être. Qu'on se rappelle les discours de Fichte à la nation allemande! Il y a eu un temps où la génération des hommes arrivés à l'âge mûr désespérait, ou peu s'en faut, d'elle-même. « L'espérance s'adressait à la jeunesse, — mais à une jeunesse nationale, encore inconnue en Allemagne! Que des précepteurs domestiques fussent impropres à former une telle jeunesse, c'est ce qui était clair comme le jour. Eussent-ils eu beaucoup plus de capacité qu'ils n'en ont d'ordinaire, ils n'en sont pas moins, à mettre les choses au mieux, les auxiliaires de l'esprit de famille; et au lieu d'une vie séparée dans les maisons et les familles, on voulait un soulèvement universel contre le despotisme

de Napoléon. Aussi l'incapacité des précepteurs fut dénoncée avec la dernière énergie, et l'école publique exaltée d'autant ».

Jusqu'à quel point cependant l'État doit-il être chargé de l'éducation ? Par un temps où, dans toutes les têtes, il n'y a de place que pour la vie politique, c'est se décrier soi-même que de présenter une pédagogie en disant : Ce n'est pas une pédagogie d'État. Un Momus vous raillerait de votre maladresse, tout programme d'éducation aujourd'hui ayant pour objet de servir l'État ou un parti dans l'État. Ce Momus dresserait devant vous un Thrasymaque qui vous objecterait l'argument suivant :

Le droit est la prérogative du plus fort;

Or l'État est beaucoup plus fort que la famille;

Donc le droit est plutôt la prérogative de l'État que de la famille;

D'où cette conséquence : l'éducation selon le droit est bien plutôt la prérogative de l'État que de la famille; l'éducation qui ne se règle pas sur ce principe n'est pas selon le droit.

« Cette logique à outrance n'est pas trop mauvaise pour la grande masse de ceux qui n'admirent, qui n'aiment, qui n'honorent, qui n'apprécient que la force, et qui, une fois que leur jugement a été corrompu, s'attachent prudemment au plus fort, aussi difficiles à faire rougir là-dessus que le Thrasymaque de Platon. Ces figures-là, en Allemagne, s'offrent assez souvent sans voile à la vue... Est-on bien loin, quand on admire Napoléon, d'admettre ce principe que le droit est la prérogative du plus fort? L'éclat de la puissance, la pompe de la victoire, en regard de la détresse du vaincu, — ce spectacle dérange les têtes jusqu'à leur faire affirmer honteusement cette absurdité : la négation du droit. »

Que l'éducation des citoyens importe à l'État, personne n'en doute. Mais que l'intérêt de l'État soit la seule mesure de cette éducation, c'est une autre affaire. L'intérêt des familles doit avoir sa part. Si c'est l'État qui établit les écoles, et qui les établit pour lui, ce sont les familles qui s'en servent.

Qu'est-ce donc que l'État? « L'État, c'est moi! » — « L'État n'est que la réunion de toutes les familles. » Entre ces deux extrêmes, il y a un milieu. L'expérience montre que les affaires de l'État et les affaires de la famille sont choses très distinctes; que ceux-ci prennent plus de part, ceux-là moins aux avantages de

l'État; que les familles, d'après leur position, leurs ressources, leurs besoins, les titres qu'elles font valoir, se distribuent en différentes classes qui, selon le plan de l'État, doivent recevoir un apprentissage approprié ou bien aux métiers, ou bien à la défenee du pays, ou bien à l'emploi de fonctionnaire, ou enfin à la culture des sciences et des arts. C'est pour répondre à ces points de vue que différentes écoles sont fondées. Mais faut-il que les pères de famille règlent uniquement sur la considération de ces « capacités » l'éducation de leurs enfants? S'ils tombent dans une telle erreur, la pédagogie devra d'abord les avertir que l'État s'occupe moins des élèves qui sont moins capables. Les écoles doivent lui livrer les sujets dont il a besoin. Il choisit ceux dont il attend le plus : aux autres à se tirer d'affaire comme ils peuvent! Et quand même il se montrerait généreux, quand même il voudrait faire en sorte que chacun devînt tout ce que chacun peut devenir, encore en serait-il de l'État comme d'une société de bienfaisance, où les secours vont de préférence à qui peut le mieux en tirer parti, et s'aider soi-même.

L'école doit être l'auxiliaire de la famille; mais la famille doit savoir employer le secours que lui prête l'école. Quand, trop occupé ou trop indulgent, un père ne surveille pas son fils entre les classes ou pendant les jours de congé, la discipline scolaire, qui autrement serait efficace, — du moins à l'égard des natures fortes, sinon à l'égard des natures faibles et délicates, — risque de mal tourner : l'écolier recourra à des expédients qui puissent l'indemniser de la contrainte qu'on lui a imposée. Si l'exemple de ses camarades est propre à stimuler la mollesse d'un élève, c'est à la condition que l'enseignement de la classe ne soit pas pour lui trop prompt, ou trop varié, ou trop peu conforme à ses goûts. L'uniformité de l'enseignement public est décriée, mais on n'y remédie guère souvent, et il faut bien s'y résigner. « Les têtes médiocres passent beaucoup de temps à remâcher mécaniquement leur tâche. On les loue, et elles se réjouissent des beaux satisfecits qu'on leur donne; mais elles ne savent pas se servir de la provision amassée, et elles la perdent sitôt qu'elles peuvent. On se fait de grandes illusions sur la somme de savoir qui sort annuellement des écoles : une bonne partie déjà s'en dissipe dans les années d'université, comme une vaine poussière. Les maîtres

dans les établissements publics font un grand nombre d'observations sur toute sorte d'élèves : mais cela ne touche que cette surface qui se montre à l'école, et ne se rapporte qu'à la discipline et à l'enseignement : rares sont les élèves qui spontanément ouvrent l'intérieur de leur être. C'est ainsi qu'un historien, dans les événements, voit les hommes : il voit bien des masses et leurs mouvements; ce qui n'a pas de conséquences historiques, il ne le voit pas et ne peut l'observer. Les écoliers, eux-mêmes, rapprochés les uns des autres, acquièrent quelque connaissance de l'homme : mieux vaudrait pour certains rester longtemps encore ignorants en ce point. De leur concert se forme un esprit social; quelques-uns apprennent à obéir où il ne le faudrait pas, et d'autres à commander où ils n'ont nul droit de le faire. A celui-ci des muscles vigoureux, à celui-là une démarche hardie donnent la domination. Le rusé sait pousser les autres en avant, afin de faire exécuter ses plans. Tous ensemble ont à cœur le point d'honneur, la discrétion, et à l'appui mutuel dans les moments critiques. Plus grande est cette société d'écoliers, plus strictement doit-elle être gouvernée et surveillée; mais plus les procédés du maître rappellent le despotisme, plus s'accroît en silence la rancune des élèves, avec le désir et l'espoir de pouvoir un jour, eux aussi, faire les despotes. Croit-on qu'il soit possible de prévenir de tels maux ou d'y remédier, si l'influence de l'esprit de famille est dédaignée? »

Le projet de Fichte, en 1808, qui voulait séparer les jeunes gens des adultes et les réunir dans des communautés indépendantes, était d'un grand cœur et d'un patriote. Mais Fichte n'avait pas réfléchi à tout ce qui s'introduit de malsain « dans chaque grand amas d'enfants et d'hommes qui, sans l'influence adoucissante de l'esprit de famille, mesurent leurs forces les uns sur les autres, jusqu'à ce que ceux-ci soient dessous, que ceux-là s'imposent, et que la majorité s'emboite. Un tel combat ne porte pas en soi la moindre garantie que la cause la meilleure puisse vaincre. » On ne formerait ainsi que des barbares, et dont la barbarie ne céderait même pas à la contrainte : elle ne ferait alors que se dissimuler. « Des bandes équipées pour la guerre de montagnes, habiles à combattre dans les gorges et les forêts, auraient pu être élevées de cette façon, dangereuses d'abord pour l'en-

nemi, puis pour leur patrie elle-même. La nation avait besoin de tout autres sauveurs, et elle les a trouvés. Mais une prédilection pour les écoles est demeurée, comme si le frottement d'un grand nombre d'écoliers les uns contre les autres n'apportait nul danger, mais le salut; comme si cet aiguisement, qui les déniaise, par cela seul les rendait meilleurs; comme si la fraternité qui se développe là était exempte de l'esprit de parti; comme si l'enseignement était déjà l'éducation, la discipline déjà la formation du caractère; comme si, surtout, l'entreprise d'élever la jeunesse était une affaire qui pût avantageusement se faire en grand, à l'instar des fabriques qui font travailler des machines, sans avoir égard aux individus! Gardons-nous de favoriser cette opinion. Autrement, nous pourrions bien avoir pour nous les gros bataillons; mais les hommes d'expérience, nous les aurions contre nous, notamment ceux dont les concepts moraux ont réussi à se purifier comme il faut. »

Ce n'est pas qu'il y ait à souhaiter le retour de l'âge d'or des précepteurs. Mais, à mesure que les écoles s'accroissent, et l'on doit s'en féliciter, il serait déplorable que l'esprit de famille baissât. « Le docte zèle des maîtres, leur traitement relevé, leur considération accrue, les lois relatives aux examens, les impulsions patriotiques, les perspectives ouvertes à mainte espérance du côté de l'État, tout cela peut, en coopérant, stimuler directement ou indirectement la jeunesse : il en résulte quelque chose d'autre que l'*éducation* quand l'esprit de famille n'agit pas du tout, ou agit dans un sens différent. » L'esprit de parti, la subordination des faibles aux forts, les rivalités, surgissent alors, et si « l'aristocratie des meilleures têtes » et la modeste soumission des autres dans cette société d'écoliers peuvent fournir quelque matière aux éloges, ce sont là des éloges *politiques* mais non *pédagogiques* : « L'éducateur ne compare pas son élève aux autres; il ne le compare qu'avec lui-même,... avec ce que cet enfant serait probablement capable de devenir. Il n'est content d'aucun de ceux qui restent en arrière d'eux-mêmes, et il n'est mécontent d'aucun de ceux qui deviennent tels qu'on pouvait raisonnablement l'attendre. »

Les impulsions variées qui viennent des familles sont appelées à provoquer les premières le développement propre de chacun. Mais les enfants qui n'ont pas de famille, les orphelins, qu'en faire? L'éducation devient ici singulièrement vacillante.

III

(Lettre 4.)

Après ces préliminaires sur la place qui appartient à la famille dans l'éducation (1), Herbart aborde la première partie du programme qu'il a lui-même assigné dès le début à la pédagogie psychologique.

Il examine ces dispositions individuelles qui constituent l'éducabilité (2). Chaque enfant a sa façon de réagir à l'égard de l'éducation. Où est la racine de cette originalité qui, la plupart du temps, s'oppose à nous inflexiblement?

Les écrits, si riches d'idées, de Sachs (3), et la philosophie de la nature de Herbart lui-même peuvent fournir des indications à cet égard.

Pas n'est besoin d'une psychologie matérialiste, pour nous rappeler que des différences corporelles se laissent réfléter dans les manifestations psychiques. Il ne s'agit pas d'ailleurs de changer la psychologie en physiologie, mais puisque nous voyons que les activités spirituelles sont limitées et excitées sans cesse par le travail qui s'accomplit dans le corps, il importe de jeter un coup d'œil sur les différences dont l'origine est corporelle. Si nous trouvons que le bénéfice pédagogique de ces recherches est médiocre, et qu'il y a plus à attendre de la considération de l'âme que de celle du corps, ce résultat négatif aura encore son prix, pour déterminer la valeur respective de nos procédés d'investigation.

Les mots : *sensibilité*, *irritabilité*, *vie végétative*, sont connus. Prenons-les pour point de départ et tâchons de déterminer ces déviations natives du type normal, qui existent même dans l'état de santé, et dont le développement ultérieur vient déconcerter l'éducateur et lui fait obstacle.

Différence très facile et qui ouvre la voie : distinguons le *quale*

---

(1) L'effort que fait un fils de vivre pour la joie de ses parents est le centre le plus fixe autour duquel on puisse rassembler et, pour ainsi dire, condenser les penchants moraux. » (Lettre 3.)

(2) *Bildsamkeit*, mot à mot la *formabilité*, terme plus général et que nous regrettons de ne pouvoir employer.

(3) Professeur renommé, membre de la Faculté de médecine de Königsberg, ami de Herbart.

du *quantum*. L'altération spécifique des nerfs et du sang ne produit pas la même classe de maladies que la simple altération des rapports quantitatifs. Exemple du premier cas : la goutte, et surtout la scrofule, mal fréquent chez les enfants. Exemple du deuxième cas : les fièvres, certaines surexcitations des nerfs, etc. Nous n'avons d'ailleurs ici à considérer les déviations de l'état normal que sous leur mode originel, et non sous la forme de maladies toutes développées.

I. Altérations *qualitatives*. — Les altérations de cette sorte rendent l'éducation si visiblement infructueuse que personne ne voudrait s'en charger dans ces conditions. Elles peuvent aller jusqu'à l'imbécillité, et qui consentirait à s'occuper de l'éducation d'un imbécile? Qu'on prenne garde toutefois que l'imbécillité a des degrés et que les parents ne doivent pas renoncer trop tôt à l'espérance de voir se produire une heureuse modification. — Plus frappant est le cas de la scrofule, qui prépare aux éducateurs de douloureux mécomptes. C'est qu'il n'est pas rare qu'à ces dispositions scrofuleuses soit jointe une remarquable activité d'esprit. L'enseignement réussit, il paraît se rémunérer richement, « et peut-être ne fait-il qu'élever un malheureux être, qui, de la hauteur qu'il aura atteinte, sera forcé de retomber, avec la triste conscience de ne pouvoir s'y tenir ! » Pourtant, la maladie peut se perdre ou se masquer dans les années où se forme le corps, si toutes les conditions de son développement (mouvement, air pur, nourriture choisie, hygiène de la peau) coopèrent comme il convient. L'éducateur doit donc ici, — comme, au surplus, dans beaucoup d'autres cas, — tenter une entreprise incertaine. Mais qu'il n'assume pas, sans la demande expresse de la famille, le soin d'élever un enfant scrofuleux, fût-il intelligent, et de qui on aurait lieu de craindre que l'esprit, après avoir été cultivé, ne fléchît un jour, faute d'un point d'appui suffisamment ferme dans le corps. Pour de tels enfants, la santé est la première chose à considérer, la culture de l'esprit n'est que la seconde.

II. Altérations *quantitatives*. — On peut les répartir elles-mêmes en deux classes, comme il suit :

1° Le système vasculaire (cœur, artère, veines) est particulièrement excité. L'activité du système nerveux, selon Sachs, doit

alors être considérée comme entravée. Le système nerveux est incapable de résister suffisamment aux réactions du système vasculaire excité : c'est la classe des *fièvres*.

Ces maladies pourraient toutes être retranchées de la sphère de la pédagogie : ce qu'elles réclament, ce sont des soins domestiques. Mais il y a lieu de remarquer que cette thèse : « dans la fièvre, les nerfs sont entravés », l'expérience pédagogique semble la confirmer. On voit des individus, en effet, dont la fièvre ne paraît jamais être loin, alors même qu'ils sont bien portants. Leur système vasculaire a une excitabilité étonnante; ils deviennent pâles et rouges sans motif particulier. La gêne qu'ils trahissent dans les examens, leurs joues qui deviennent brûlantes sitôt qu'ils font quelque travail ou qu'on leur fait quelque reproche, leurs pleurs péniblement refoulés au moindre échec, — et avec cela, dès que l'état affectif est excité, l'impuissance, ou peu s'en faut, de se recueillir, tous ces signes autorisent cette conclusion : le système nerveux ici a bien la capacité d'exciter, mais il est trop faible contre les réactions que produit le sytème vasculaire; il ne peut donc prendre le dessus. Que les saillies, le goût, l'agilité d'esprit qui se peuvent montrer dans l'enfant ainsi prédisposé, ne fassent pas concevoir trop d'espérance à l'éducateur! il lui sera malaisé, avec cette nature fébrile, de faire quelque chose de bien lié et de solidement organisé. Il doit s'attendre à constater que beaucoup d'idées, chez son élève, ont été oubliées, et que d'autres sont dénaturées. Et il en sera ainsi tant que, par le fait de la nature, ou du hasard, ou d'un régime prévoyant, le système vasculaire ne se sera pas heureusement modifié.

Si nous comparons ce cas avec le précédent, tous les deux présentent une altération du système nerveux, et tous les deux aussi quelque chance d'amélioration. Mais la scrofule est moins menaçante pour la liaison des idées; elle permettra au maître de mener plus haut la construction mentale : il est à craindre seulement que la ruine soit d'autant plus lamentable. L'excitabilité du système vasculaire pourra bien, au contraire, causer certains désordres et rendre l'instruction plus difficile : en revanche, elle donnera aux affections plus de variété, aux sentiments plus de carrière, et elle introduira le bien et le mal qui sont liés aux unes et aux autres.

Quant aux cas extrêmes, soit de la scrofule, soit de l'excitation des vaisseaux, il n'y a pas ici à s'en occuper.

2° Le système nerveux n'est plus entravé. Le système vasculaire et toute la vie végétative sont en connexion avec lui, si bien que *tout* l'organisme cherche à s'affirmer contre le principe morbide actuel. — On peut d'ailleurs subdiviser cette deuxième classe en trois catégories, selon que l'excitation commune à tout l'organisme a son siège de préférence dans les nerfs, ou dans le système vasculaire, ou dans le domaine de la vie végétative.

On n'a plus affaire maintenant à des constitutions maladives, comme dans les deux cas précédents (scrofules, fièvres). La constitution est saine. La liaison d'où dépend le système de l'organisme n'est pas essentiellement lésée. C'est l'hypothèse même que demande l'éducation.

Dans ce cas, si une cause étrangère survient, capable de produire quelque maladie, tout l'organisme doit être prêt à exercer une réaction, où chaque partie fasse sa besogne, non seulement le cerveau, la moëlle épinière et les ganglions, mais, avec le système nerveux, le sang et les organes qui le conduisent et le purifient, la vie végétative et l'appareil digestif qui le préparent. Que l'on remarque bien la condition : *si une cause étrangère survient.* Car c'est le signe même de la santé qu'aucun organe n'ait à quitter son cercle accoutumé d'action et à répondre à une excitation étrangère: chacun alors fait ce qui lui est propre, sans se soucier des autres. Les meilleurs auteurs affirment, il est vrai, que l'acte de la vie, si l'on prend l'ensemble de l'organisme, est un, absolument un. Mais on reconnaît ici un résidu de cette philosophie de la nature qui est sortie d'un idéalisme spinoziste. En fait, « rien de plus certain que ceci : l'homme vraiment sain ne sent pas son corps. » La célèbre opposition du Moi et du Non-Moi se fait tout naïvement. L'idéaliste lui-même ne se tourmente pas de cette question : quel est l'intermédiaire entre nous-même et le monde extérieur? tant qu'il ne s'est pas mis en tête de déduire à sa façon l'air et la lumière. Mais il ne déduit toujours pas la *moelle allongée*, ni la *pie mère*, ni la *dure mère :* car, comme on ne le lui a pas *appris*, il n'en sait rien, et il n'en peut rien savoir, *à moins de cesser d'être bien portant.* Aucun organe n'a à dénoncer son existence spéciale,

ce qu'il fait ou ce qu'il ne fait pas. Pendant que l'estomac digère, le cerveau doit contribuer à la pensée; mais il faut que les idées qui occupent actuellement le penseur « soient aussi indifférentes à l'estomac que peut être indifférente au cerveau la diversité des mets qu'on est en train de digérer ». C'est pourquoi il est nécessaire de ne pas étudier après le repas. Et il n'est pas sain, non plus, d'aller vite, tandis que la pensée travaille, et de faire de longues courses, comme faisait Herbart autrefois, dans l'imprudence de sa jeunesse, pour pouvoir à loisir « herboriser intérieurement ».

En résumé, plus est éloigné cet état où les différentes parties du système nerveux se provoquent entre elles à une action commune, excitent le système vasculaire, et finalement mettent en jeu la vie végétative même, mieux cela vaut pour la santé de l'élève. L'enfant doit pouvoir rester assis ou courir, sans fatigue pour son cerveau ou pour sa moelle épinière.

Mais cela nous ne le trouvons pas toujours. Très souvent il arrive qu'un élève, au lieu de se tenir tranquillement assis tandis qu'il travaille, manifeste le besoin de se remuer; il change d'attitude; il étend bras et jambes en tous sens. C'est sans doute une excitation qui, partant du système vasculaire, se communique aux ganglions et à la moelle épinière. — Dans des cas plus rares, on voit des garçonnets si complètement vif-argent que, pendant les récits et les entretiens les plus intéressants, ils ne peuvent tenir un seul instant leurs pieds tranquilles. L'expérience nous avertit de nous attendre alors, pour plus tard, par suite de ces excitations involontaires et précipitées du système vasculaire, à ce que l'intelligence devienne comme sourde et à ce que le progrès mental s'arrête. Il ne s'agit pas ici, bien entendu, de ces enfants à la tête alerte, qui montrent, eux aussi, une extrême vivacité dans leurs courses et leurs sauts, qui sont très lestes pour saisir, pour lever, pour manier les choses, mais qui, en opérant leurs mouvements, ont un but, une idée, au lieu que la mobilité du vif-argent dont nous parlons dépend du sang et s'exerce contrairement au cerveau. Peut-être, en accordant au sang ce qu'il réclame et en demandant moins au cerveau, pourrait-on calmer une telle excitation des vaisseaux et mieux préparer la formation *ultérieure* de l'esprit.

Toutefois, un changement radical de pareilles natures n'est guère à espérer.

Sans comparaison, les soins corporels obtiennent plus de succès, quand ils s'adressent à ceux dont le système vasculaire est faible: faiblesse d'où il résulte que l'esprit est lâche. Un régime vigilant et une bonne nourriture remédient graduellement à ce défaut, et l'enseignement alors réussit mieux aussi. Compare-t-on ce cas avec le précédent? Les natures vif-argent ne sont pas précisément difficiles à instruire, — jusqu'à l'époque de la jeunesse; mais alors « la tempête du sang ravage les champs défrichés : le gain de l'enseignement est en grande partie perdu ». Au contraire, les enfants pâles, anémiques, passent par une longue période où leur activité mentale est engourdie; ils mâchent leurs mots; ils donnent, en général, plusieurs fausses réponses avant de produire la vraie; mais lorsque la vitalité du sang s'est élevée chez eux, le courant de leur pensée en profite : à des années d'enfance peu fructueuses, d'autres succèdent, aux approches de la jeunesse, qui leur peuvent apporter une compensation.

(A suivre.) H. Dereux.

LA NOUVELLE LOI HOLLANDAISE

SUR L'INSTRUCTION PRIMAIRE

Le projet de réforme de la loi sur l'instruction primaire, qui a déjà obtenu depuis quelques mois la sanction des deux Chambres des États généraux (1), est arrivé à une sorte de célébrité, dès le lendemain du jour où il a été déposé à la Haye sur le bureau de la Chambre des députés. Non seulement il a été très discuté en Hollande, vivement attaqué par les uns, chaudement approuvé par les autres : c'est tout naturel dans une question qui excite et passionne les esprits les plus froids; mais encore il a eu l'honneur de passer la frontière et d'occuper la presse de l'étranger. En France particulièrement, il a été à l'ordre du jour dans un moment où il semblait impossible de faire concurrence aux attractions du Champ de Mars ou aux agitations du boulangisme.

Il est vrai que cette proposition de loi arrivait juste à point nommé pour alimenter et aviver la polémique électorale des partis opposés à l'enseignement laïque. D'un côté, les politiques hollandais ont une réputation de sagesse, de modération qu'on ne manquait pas d'invoquer comme une présomption favorable à la réforme projetée; d'autre part, l'exemple de la Hollande semblait d'autant plus probant, d'autant plus significatif, que, la première, elle avait introduit dans sa législation la neutralité, ou, comme on dit en France, la laïcité de l'enseignement. A tous les points de vue, c'était une aubaine qu'on ne pouvait laisser échapper. Maintenant que ces polémiques se sont éteintes, il vaut la peine de rechercher, en dehors de toute préoccupation de parti, ce qu'est cette réforme en elle-même, de quelles circonstances elle est sortie, par quels motifs elle a été inspirée. Les expériences de nos voisins ne doivent pas être perdues pour nous. Ce sont les mêmes pièges que nous aurons à éviter, les mêmes adversaires que nous avons à combattre.

(1) Voir notre *Courrier de l'Extérieur*, dans les numéros des 15 novembre 1889 (p. 542), 15 janvier (p. 95) et 15 février 1890 (p. 191).

I

Pour apprécier la nouvelle loi à sa valeur réelle, il convient de se rendre compte tout d'abord de l'organisation antérieure de l'instruction primaire (1). C'est la Constitution elle-même qui, dans son fameux article 192, a institué la neutralité de l'école. « L'instruction publique, dit cet article, est l'objet des soins constants du gouvernement. L'organisation de l'instruction publique, respectueuse de toutes les convictions religieuses, est réglée par la loi. Dans toutes les communes du royaume, il est donné par l'autorité l'instruction publique nécessaire. L'enseignement est libre, sous la surveillance de l'autorité, — et, en outre, pour ce qui concerne l'instruction primaire et secondaire, sous des conditions d'aptitude et de moralité déterminées par la loi. »

Cette disposition constitutionnelle répondait certainement aux nécessités de la situation et au vœu de l'opinion publique. Dans un pays où le protestantisme s'est développé sans entraves pendant trois siècles, les divisions religieuses se sont extraordinairement multipliées, et l'étranger de passage en Hollande n'a qu'à jeter le dimanche un coup d'œil sur un journal de grande ou de petite ville pour voir d'après la liste des services en combien de sectes rivales se partage la population. Réformés hollandais, luthériens, remontrants, wallons, écossais, anglicans, mennonites, chrétiens réformés, réformés séparés, vieux catholiques, on se perd au milieu de toutes ces dénominations. Et il ne faut pas s'étonner si c'est un pasteur d'une de ces communautés qui, déjà au XVIIIe siècle, a eu l'idée de l'école neutre où se rencontreraient sur un pied d'égalité les enfants de toutes les Églises et a essayé de la mettre à exécution par le moyen de la Société d'Utilité publique. D'un autre côté, les catholiques et les juifs, qui se trouvaient exclus d'une école publique confessionnelle protestante, ne furent pas les moins empressés à accueillir une législation qui s'appliquait à effacer toute distinction entre les citoyens. On savait aussi qu'école neutre ne voulait pas dire école irréligieuse, mais au contraire « respectueuse de toutes les convictions

(1) Voir, dans la *Revue pédagogique* du 15 février 1879, une étude de M. J. Guillaume sur la législation scolaire des Pays-Bas.

religieuses ». Et l'on peut affirmer que la loi du 13 août 1857, revisée et complétée depuis, fut bien reçue de la majorité de la population.

L'article 16 de cette loi, reproduisant presque mot pour mot le texte de la Constitution, porte : « Dans chaque commune, l'instruction primaire convenable est donnée dans des écoles en nombre suffisant, qui sont accessibles à tous les enfants sans acception de confession religieuse. » C'est le conseil municipal qui fixe le nombre des écoles à établir dans la commune ; mais ses décisions, en vertu de l'article 18 de la loi, sont soumises aux États provinciaux, qui correspondent aux Conseils généraux français. « Si ceux-ci trouvent le nombre des écoles insuffisant, ils peuvent, l'inspecteur entendu, en proposer l'augmentation. Cette augmentation peut être décidée par décret. » On est donc certain, par ces mesures, d'avoir partout les écoles nécessaires pour les enfants de la commune.

La loi a également pris soin de déterminer les matières de l'enseignement : lire, écrire, compter, notions élémentaires sur les formes géométriques, éléments de la langue hollandaise, de l'histoire nationale, de la géographie, des sciences naturelles, du chant, et, en outre, pour les filles, les ouvrages manuels qui sont utiles dans une maison. Voilà le programme obligatoire des écoles primaires : on peut y joindre les éléments du français, de l'allemand, de l'anglais, de l'histoire générale, de la physique, du dessin, de l'agriculture, la gymnastique, et les travaux d'agrément pour les filles. On remarquera qu'il n'est nullement question dans ce programme ni d'enseignement moral, ni d'enseignement civique, ni d'enseignement religieux. La loi ne s'en est pourtant pas désintéressée. Dans son article 33, elle déclare que « l'instruction de l'école primaire a pour but, en donnant aux enfants des connaissances utiles et convenables, de développer leurs facultés intellectuelles et de leur inspirer toutes les vertus chrétiennes et sociales ». Quant à l'enseignement religieux, il est réservé aux ministres des différents cultes. L'article 22 dispose que dans l'organisation intérieure de l'école, « des heures doivent être expressément réservées pour que les enfants puissent suivre les leçons d'instruction religieuse. Sous la condition d'une entente avec le bourgmestre et les échevins et avec l'inspecteur du district, les

locaux scolaires, suffisamment éclairés et chauffés, sont accordés pour l'instruction religieuse. » De plus, aux termes de l'article 33, « l'instituteur s'interdit d'enseigner, de faire ou tolérer quoi que ce soit en opposition avec les idées religieuses des différents cultes. L'instituteur qui a manqué à ce devoir peut être suspendu pour un an ou plus et, en cas de récidive, pour un temps indéterminé, du droit d'enseigner dans une école publique. »

Toutes les écoles publiques sont des écoles communales : c'est la commune, en effet, qui est chargée par la loi de pourvoir à toutes les dépenses de son enseignement primaire. Salaires des maîtres, indemnité de logement à l'instituteur en chef, construction, entretien, éclairage et chauffage des bâtiments, bibliothèques scolaires, pensions de retraites, tous ces frais incombent aux communes; et, pour qu'il n'y ait pas d'ambiguïté, l'article 3 stipule que les écoles primaires ne reçoivent pas de subvention, ni des provinces, ni des syndicats pour les eaux. Cependant l'État vient en aide aux communes et leur rembourse 30 p. 100 de leurs dépenses pour cet objet. De plus, l'article 46 leur permet, en cas de nécessité, de se créer des ressources spéciales. « Pour subvenir en partie aux frais de l'instruction primaire, la commune peut demander des rétributions scolaires. Les pauvres et les assistés en seront exempts. Les personnes peu aisées ne paieront qu'un écolage réduit. »

En retour de ses subsides, l'État s'est réservé la surveillance de l'enseignement. Des inspecteurs de district et d'arrondissement, payés par le gouvernement, nommés et révoqués par lui, visitent régulièrement les écoles et veillent à l'exécution de la loi. Des commissions scolaires, nommées par le conseil municipal, assistent dans chaque commune les inspecteurs et les suppléent dans leur tâche. Tous les ans, au 1er février, les instituteurs publics et privés doivent remettre au bourgmestre la liste de leurs élèves. On compare le chiffre de la population scolaire avec celui de la population enfantine, et des démarches sont faites auprès des parents dont les enfants ne fréquentent pas l'école. On tient aussi la main à ce que la loi qui interdit d'employer dans les fabriques les enfants au-dessous de douze ans soit rigoureusement observée.

On voit que les charges des communes sont assez lourdes;

mais aussi leurs droits sont considérables. Les instituteurs en chef aussi bien que les instituteurs-adjoints sont nommés par le conseil municipal, et ils peuvent être révoqués par lui sur la proposition du bourgmestre ou de l'inspecteur primaire. Cependant, pour les directeurs d'école, ce droit d'élection a été nettement limité par la loi. « Pour les instituteurs en chef, dit l'article 28, la nomination est précédée d'un examen comparatif qui a lieu devant l'inspecteur du district assisté de jurés. L'inspecteur dresse, de concert avec le bourgmestre et les échevins, une liste des trois à cinq candidats qui ont obtenu le plus grand nombre de points à cet examen. C'est sur cette liste que le conseil fait son choix. » Au fond, c'est l'examen qui décide ici, un examen dont l'inspecteur a la haute direction. Le bourgmestre et ses échevins n'arrivent que pour constater des résultats acquis. Et cependant il faut ajouter, pour être juste, que les bourgmestres hollandais ne sont point nécessairement pris, comme nos maires de France, dans le conseil municipal; ils sont les commissaires du gouvernement dans les communes; ils ont fait des études de droit; ils ont une compétence administrative incontestable, et ils sont parfaitement en état de dresser avec l'inspecteur la liste des concurrents.

Ainsi des trois termes de la fameuse trilogie inscrite dans la loi française, laïcité, gratuité, obligation, la Hollande libérale n'a accepté que le premier. Les écoles publiques sont neutres au point de vue confessionnel ; elles ne sont gratuites que pour les pauvres; les écolages varient, suivant les villes et les écoles, de 50 à 12 et 15 florins par an; l'obligation est purement morale. Enfin les écoles sont des écoles communales et non point des écoles d'État.

II

Telle est la loi qui, avec de légères modifications, s'est maintenue depuis 1857 jusqu'à l'année dernière. Elle a eu, dès le premier jour, pour adversaires résolus les orthodoxes protestants qui se font appeler en politique les « anti-révolutionnaires », en haine de notre Révolution qui a proclamé les droits de l'homme et méconnu les droits de Dieu. Les pasteurs de cette tendance, malgré les déclarations expresses de la loi, ont catégoriquement

refusé de mettre les pieds dans ces écoles où la neutralité apparente dissimule mal, d'après eux, la négation religieuse ; et, partout où ils l'ont pu, au prix de vrais sacrifices, ils ont fondé des écoles privées, des écoles diaconiques, des écoles « avec la Bible », comme ils le disent pour en bien indiquer le caractère. La prière, le chant des psaumes et des cantiques, la lecture et la récitation de la Bible et du catéchisme, occupent ici la place d'honneur. Naturellement, ces écoles ne sont accessibles qu'aux enfants d'une même communion religieuse : c'est ce qu'on veut; l'école est l'annexe, la dépendance de l'Église. Ces établissements, il faut le reconnaître, se sont singulièrement multipliés, et ils ont des élèves. D'abord ils sont soutenus, comme œuvres d'Église, par les fonds diaconiques ou par les contributions des fidèles; leur recrutement, d'autre part, est assuré non seulement par les assistés, mais encore par cette population protestante si nombreuse dans ce pays qui a au moins autant l'idolâtrie de la Bible que sa religion. Cette attitude prise par la plupart des représentants du culte devait aussi avoir pour résultat de rendre plus malaisée l'exécution des dispositions votées par le législateur en faveur de la religion. L'instituteur communal et le ministre de l'église sont devenus, non seulement étrangers l'un à l'autre, mais ennemis; l'intolérance des uns a provoqué l'intolérance des autres; dans le monde des instituteurs publics, l'irréligion, ou, si l'on aime mieux, l'indifférence ecclésiastique a été bien portée ; quelquefois des paroles imprudentes ont été lâchées que l'on a colportées, grossies, envenimées, et la situation qu'avaient créée pour une large part les tenants de l'orthodoxie a été retournée contre la neutralité de l'enseignement. Aussi, dans toutes les élections, la réforme scolaire a-t-elle été la première revendication de ce parti, et à mesure que les libéraux, se désintéressant toujours plus des affaires de l'Église protestante, laissaient le champ libre de ce côté aux anti-révolutionnaires, ceux-ci étendaient leur influence dans les villes et dans les campagnes, profitaient de l'établissement du suffrage quasi-universel dans l'église pour installer partout des pasteurs de leur nuance, qui devenaient les meilleurs agents politiques dans les paroisses rurales, et, grâce à cette propagande insensible, à cette action de tous les jours, ils faisaient des progrès à chaque nouveau scrutin.

Néanmoins, réduits à leurs seules forces, ils seraient longtemps restés impuissants; mais ils devaient trouver dans les catholiques les alliés qui leur étaient indispensables. Singulière coalition que celle où les plus purs ultramontains marchaient la main dans la main des descendants de ceux qui criaient : « Plutôt Turcs que papistes ! » Il est vrai d'ajouter que l'alliance conclue entre les chefs n'est pas toujours ratifiée par les soldats, et que l'on a vu plus d'une fois les électeurs orangistes anti-révolutionnaires abandonner dans un ballottage le candidat ultramontain pour se tourner vers le libéral appartenant à l'une des communions protestantes, les affinités religieuses l'emportant sur les compromissions politiques. Quoiqu'il en soit, les catholiques, en cette circonstance, ont fait cause commune avec les protestants orthodoxes. La loi de 1857, en proclamant l'école neutre, les avait admis au bénéfice de l'égalité dans un pays où ils en avaient longtemps été privés; cet avantage n'était pas à dédaigner : en fait, elle avait reconnu comme écoles publiques toutes les écoles catholiques du Limbourg et du Brabant septentrional, où les catholiques forment la masse de la population. Mais, depuis 1857, le nombre des catholiques a augmenté; ils sont venus de l'Allemagne et se sont répandus sur les autres provinces; ils y ont fondé beaucoup d'écoles confessionnelles. Ne serait-il pas possible de les maintenir, tout en diminuant les dépenses qu'elles occasionnent? ne serait-ce pas un coup de fortune de les faire reconnaître indirectement par l'État? L'exemple de la Belgique, avec ses écoles adoptées, était plein de tentations et de promesses. Comme les anti-révolutionnaires, le parti ultramontain décida qu'il était temps de réformer la loi sur l'instruction primaire.

A partir de ce moment, l'opposition, dans toutes les législatures, réclama cette revision au nom de la justice qui voulait, disait-elle, que l'État accordât à toutes les écoles des subventions proportionnelles au nombre de leurs élèves. On invoquait le droit des minorités, on parlait d'oppression des consciences, sans vouloir remarquer que l'État laissait chacun libre de fonder, d'entretenir, de fréquenter les écoles de son choix, et que la prétendue oppression se bornait à réserver aux écoles publiques les subsides publics. Mais ces arguments n'en firent pas moins leur chemin, et lorsque, il y a deux ans, la Constitution fut revisée, catholiques et anti-révolu-

tionnaires s'accordèrent à demander la suppression de l'article 192 établissant la neutralité de l'école. Quelques libéraux, dans l'espoir de mettre fin à ces récriminations toujours renaissantes, votèrent avec les partis confessionnels, et il se forma ainsi dans la Seconde Chambre une majorité contre cette disposition de la loi fondamentale. Mais la Première Chambre, où les libéraux avaient la presque unanimité, refusa son assentiment, et l'article contesté resta inscrit dans la Constitution.

III

C'est dans ces conditions que les élections dernières s'accomplirent. Les nouveaux électeurs que l'abaissement du cens avait investis du droit de suffrage donnèrent la majorité à la coalition catholique-anti-révolutionnaire. Le roi confia à M. Mackay le soin de former un ministère, et, quoique le nouveau président du conseil ne fût pas un fanatique de son parti, tout le monde comprit que le moment était venu de la réforme scolaire. Elle se fit attendre cependant plus qu'on ne l'aurait cru; il est vrai que la maladie du roi ne fut pas étrangère à ce retard. Ce n'est qu'au mois d'avril 1889 que le projet de loi fut déposé sur le bureau de la Seconde Chambre. Le ministère, retenu par les prescriptions constitutionnelles, ne put pas faire table rase, et sa réforme se présenta avec des allures discrètes et modestes qui réussissaient mal néanmoins à en dissimuler l'importance. L'exposé des motifs reconnaissait qu'aux termes de la Constitution l'école publique doit être neutre : mais la Constitution n'interdit pas à l'État d'encourager l'enseignement privé. Au lieu de le tenir en suspicion, il est de l'intérêt et du devoir du gouvernement de lui venir en aide : on stimule ainsi les initiatives particulières, on ménage le trésor public, on respecte la volonté des parents, on pacifie les esprits. Pour cela, que faut-il? Faire une répartition meilleure, plus équitable de la subvention de l'État, et la partager, non pas seulement entre les écoles publiques, mais entre tous les établissements d'enseignement primaire, entre tous les ayants-droit.

M. Mackay poursuivait donc un double but : réduire les dépenses de l'instruction publique, et trouver dans ces économies les ressources suffisantes pour mettre sur le même pied

les écoles privées et les écoles publiques. Ainsi l'article 12 de la loi de 1857 porte : « Le gouvernement fonde et entretient des écoles normales. Il est établi en outre des cours auxiliaires. » Le projet de loi nouveau ajoutait que « toute école normale privée ou tout instituteur en chef qui auront préparé des candidats recevront une indemnité à fixer par arrêté ministériel pour chaque élève qui aura obtenu son diplôme de sous-maître. » De la sorte, on rend les cours auxiliaires, même certaines écoles normales publiques inutiles, et comme rien dans la loi n'oblige le ministre à en conserver un nombre déterminé, il peut opérer les suppressions qu'il juge nécessaires. Et, pour que personne ne pût s'y méprendre, le ministre commençait aussitôt à supprimer certains de ces établissements.

D'autre part, l'article 25 de l'ancienne loi disait que le nombre des maîtres adjoints devait être de un jusqu'à 40 élèves, de deux au-dessus de 40 élèves jusqu'à 85, et d'un en plus par 45 élèves au-dessus de 85. Dans le nouveau projet, il y avait un maître-adjoint pour 55 élèves; et tandis qu'avec l'ancienne loi le nombre des élèves est fixé pour l'année par la liste de présence de janvier, dans le projet c'est la moyenne des présences au 1er janvier, 1er avril, 1er juillet et 1er octobre qui détermine le nombre des élèves. Ainsi, le chiffre des maîtres était diminué de deux façons, l'une directe, l'autre indirecte. On leur donnait d'abord 10 élèves de plus, et ensuite on comptait les enfants, non plus à la date où ils sont le plus nombreux, mais à des époques où le tiers, quelquefois la moitié ont déserté la classe.

Cependant ces combinaisons, si ingénieuses qu'elles fussent, n'étaient encore que les petits moyens: il fallait en arriver au point délicat. L'article 45 de l'ancienne loi accordait aux communes, sur la caisse de l'État, 30 p. 100 de *toutes* leurs dépenses scolaires; le projet accordait aux communes, pour les instituteurs en chef, un subside de 250 à 600 florins, et pour les sous-maîtres de 150 à 300 florins; ne doivent avoir aucune part à ces subsides les écoles où la rétribution scolaire est de 25 florins ou plus par an. Un nouvel article 54 accorde la même indemnité sur la caisse de l'État « pour les maîtres des écoles privées : 1° placés sous la direction d'une institution jouissant de la personnalité civile; 2° qui enseignent toutes les branches de l'instruction primaire; 3° qui

ont dix-huit heures de classe par semaine; 4° où le nombre des maîtres est conforme aux prescriptions de la loi pour les écoles publiques; 5e où il y a au moins 25 élèves; 6e où l'écolage annuel est inférieur à 25 florins; 7e à la condition que les places d'instituteurs vacantes soient remplies dans les six mois. »

D'après les calculs du ministre, la loi ne devait créer aucune charge nouvelle pour l'État. Il est vrai qu'il en allait autrement pour les communes. Dans les grandes villes, les instituteurs en chef ont un traitement de 1,800 à 2,000 florins pour 120 à 130 élèves; l'État payait précédemment de ce chef 600 à 700 florins; dans le projet, il devait en payer 300. Ajoutons que dans la plupart de ces écoles, la rétribution est de 40 florins, en sorte que l'État se trouvait n'avoir rien à donner du tout. Très généreusement d'ailleurs, le projet se préoccupait de retrouver les ressources qu'il enlevait aux communes, et, tandis que l'ancienne loi laissait aux conseils municipaux la faculté d'établir ou de supprimer la rétribution scolaire, M. Mackay proposait que chaque élève payât une rétribution convenable, c'est-à-dire assez élevée. Ainsi l'écolage, précédemment facultatif, devenait obligatoire pour les écoles publiques, en face d'écoles privées où la gratuité est la règle. En compensation de ces sacrifices pécuniaires, le gouvernement augmentait les droits du conseil municipal en matière de nomination. L'examen comparatif pour le choix des instituteurs en chef était aboli. Le bourgmestre et les échevins avec l'inspecteur du district devaient dresser une liste de présentation sur laquelle le conseil municipal choisirait.

IV

Ce projet de réforme souleva immédiatement deux genres de critique. Les instituteurs se plaignirent de la tendance à se passer des écoles normales, du chiffre d'élèves qu'on leur imposait, de la suppression des garanties que leur donnait l'examen pour l'emploi de directeur d'école. Les hommes politiques contestèrent l'exactitude des calculs financiers du ministre, et soutinrent que la nouvelle loi constituerait une lourde charge pour l'État. Les conseils municipaux comprirent qu'ils devraient inscrire à leur budget les sommes qui iraient aux écoles privées. Quelques-uns

enfin, comme la Société d'Utilité publique, protestèrent contre la subvention accordée par l'Etat à des écoles où ne peuvent pas entrer tous les enfants du pays. Mais, il faut le reconnaître, ceux-ci furent le plus petit nombre. La presse libérale se divisa aussitôt, et tandis que la plupart de ses organes acceptaient de guerre lasse et comme une nécessité inévitable le principe même de la loi, les autres osaient à peine parler. Le parti libéral était sous le coup de sa défaite électorale ; il savait la majorité de la Seconde Chambre bien décidée à voter le projet de loi, et il se forma parmi les députés libéraux un groupe qui, sans contester la subvention aux écoles privées, résolut d'obtenir par voie d'amendement des améliorations en faveur des écoles publiques.

Il faut reconnaître, une fois accepté leur point de vue, qu'ils ont fait introduire dans le projet de loi des modifications heureuses. Ainsi le nombre des élèves qui sert à fixer le nombre des maîtres sera toujours compté au 1er janvier; ainsi toutes les écoles publiques auront droit aux subsides de l'État, pourvu que l'écolage ne soit pas supérieur à 80 florins, au lieu de 25 florins qui était le chiffre du projet; ainsi, tandis que le ministre voulait dans toutes les écoles publiques un écolage assez élevé, il a consenti à ce qu'on inscrivît dans la loi un écolage minimum de 20 cents (0,42 centimes) par mois. Mais il n'en reste pas moins que les écoles confessionnelles sont dès maintenant placées sur un pied d'égalité avec les écoles publiques, et que celles-ci sont légalement tenues de faire payer leurs élèves, tandis que les autres ont le droit de recevoir gratuitement les leurs. Résultat net : la neutralité de l'enseignement, maintenue en théorie, est supprimée en fait; la faculté de la gratuité, inscrite auparavant dans la loi, est effacée. Tel a été le résultat de l'attitude prise à la Seconde Chambre par un certain nombre de libéraux. La Première Chambre, qui semblait d'abord disposée à rejeter la loi, a été prise de scrupules. Elle s'est demandé si elle avait le droit de repousser une mesure qui ne pouvait plus être appelée une œuvre de parti, puiqu'elle avait obtenu les deux tiers des suffrages dans l'autre Chambre; si elle ne devait pas éviter au pays l'agitation de nouvelles élections, faites sur une question religieuse, dans les circonstances actuelles: et elle a sanctionné le 6 décembre 1889 la loi votée par la Seconde Chambre.

Les conséquences de cette loi, financières et morales, le temps se chargera de les mettre en lumière. Jusqu'ici, ce sont les écoles normales, les cours auxiliaires d'instituteurs, qui en ont pâti. Un peu plus tard, nous en verrons davantage. Mais ce qui doit faire réfléchir en semblable matière les hommes politiques avant d'abandonner leurs principes, c'est ce qui arrive en ce moment au parti libéral hollandais. Il a cédé d'autant plus facilement sur le principe de la loi qu'il comptait la voir appliquer par M. Mackay, dont l'esprit de modération lui était connu. Il se trouve qu'un mois après le vote de la loi, le ministre des colonies est renversé, M. Mackay prend sa place, et il a pour successeur à l'intérieur et à l'instruction publique M. de Savornin-Lohman, un des plus ardents partisans des écoles confessionnelles, professeur à l'Université libre, adversaire déclaré de l'enseignement public, un homme dont le nom sonne en Hollande comme celui de M. Jacobs ou de M. Woeste en Belgique, comme celui de M. de Mun en France. La réforme est en bonnes mains, et on peut être assuré qu'elle donnera pour les écoles libres et contre l'enseignement public tout ce que peut fournir une saine interprétation des textes. Il vaudra la peine d'en suivre de près le développement.

Louis Bresson.

MÉMOIRES ET DOCUMENTS SCOLAIRES

PUBLIÉS PAR LE MUSÉE PÉDAGOGIQUE

(Suite).

N° 65. — **Statistique de l'enseignement primaire supérieur au 31 décembre 1887.**

Voici, pour mettre en goût le lecteur, quelques chiffres extraits des huit tableaux composant cette statistique. — En France, au 1er janvier 1888, on comptait 687 établissements publics d'enseignement primaire supérieur, savoir 493 pour les garçons et 194 pour les filles ; 256 étaient des écoles de plein exercice, 431 des cours complémentaires ; 292 avaient un internat, 395 ne recevaient que des externes. La population scolaire était de 33,219 enfants, sur lesquels 1,689 boursiers de l'État. — Le personnel dirigeant et enseignant comprenait 3,337 maîtres et maîtresses.

Les deux derniers tableaux donnent la liste des élèves sortis des écoles et cours en 1887, ainsi que de leur destination. Leur nombre total est de 10,732, sur lesquels 725 ont obtenu le certificat d'études supérieures : 2,468 sont entrés dans l'industrie, 2,280 dans le commerce, 1,344 dans l'agriculture, 642 ont été reçus après concours dans une école normale, 564 ont poursuivi leurs études dans les lycées ou collèges, 202 sont entrés aux écoles d'arts et métiers, 259 dans l'armée (volontariat, etc.), 163 dans l'enseignement ; les autres, à l'exception de 1,103 dont la destination n'a pu être suffisamment établie, sont entrés dans les administrations de l'État ou celle des chemins de fer.

N° 66. — **Livres scolaires en usage dans les écoles primaires publiques** (1889).

On sait qu'en vertu de l'arrêté organique du 18 janvier 1887 (articles 20, 21 et 22) les instituteurs sont en possession du droit, sous certaines réserves, de dresser la liste des livres employés dans leur école. Ces listes, arrêtées en conférences cantonales, revisées par les inspecteurs d'académie, approuvées par les rec-

teurs, composent le catalogue que l'on nous présente. J'y vois que 130 éditeurs de Paris et de la province ont publié, avec le concours d'un millier d'écrivains, environ 2,000 ouvrages admis dans les écoles : ce ne sont pas les moyens de travail qui manquent à nos élèves.

N° 67. — **Discours sur l'éducation physique, prononcé à la Chambre des députés**, par M. le D[r] BLATIN (1888).

Ce discours a marqué dans la vigoureuse campagne entreprise contre le surmenage. Nous citerons la péroraison qui excita sur les bancs de la Chambre de vifs applaudissemennts : « En 1813, à Berlin, lorsque l'apôtre de la régénération prussienne par l'enseignement de la gymnastique, l'illustre Jahn, passait acccompagné de ses élèves sous la porte de Brandebourg, dépouillée de son char de la Victoire, il avait coutume d'interroger brusquement l'un d'entre eux en lui disant : « A quoi pensez-vous? » Et si le jeune homme interloqué s'avisait de mal répondre, il lui appliquait un soufflet sur la joue, en ajoutant : « Souvenez-vous que vous » êtes un fils de vaincu et que votre premier devoir, quand vous » serez arrivé à l'âge d'homme, sera d'aller à Paris chercher le » char de la Victoire, enlevé sur la porte de Brandebourg par les » Français. » — Eh bien ! je voudrais que notre Université, s'inspirant des paroles et de l'exemple — (moins le soufflet, docteur !) — de l'illustre patriote prussien, répétât à nos enfants qu'eux aussi ils sont des fils de vaincus, et que si jamais la patrie devait être encore en danger, ce n'est que par une éducation rationnelle et patriotique, commencée dès aujourd'hui, qu'ils peuvent espérer demeurer vainqueurs là où leurs pères ont succombé. »

N° 68. — **Exposition internationale de Melbourne** (1888).

Ce volume a été préparé pour montrer la contribution de la France dans la partie pédagogique de l'exposition. Les soixante premières pages fournissent un exposé de notre système d'enseignement considéré sous quatre aspects : enseignement primaire, — secondaire, — supérieur, — technique.

Le reste du volume est consacré au catalogue détaillé de la section française d'éducation et d'enseignement. 158 exposants y figurent à leur rang.

N° 69. — **Le Musée pédagogique,** *Rapports présentés au Conseil d'administration le 5 mars 1888; précédés d'un historique du Musée.*

La première idée d'un Musée et d'une bibliothèque pédagogique en France remonte à l'année 1817. La création date de l'année 1879. Soixante ans de sommeil pour une idée, surtout pour une idée pédagogique! En Angleterre, au Canada, en Russie, en Italie, en Autriche, en Hongrie, en Bavière, en Suisse, aux États-Unis, en Hollande, en Belgique, partout on nous donnait l'exemple, partout on nous devançait.

Comment nous avons réparé le temps perdu, quelle forme et quels développements a reçus l'œuvre nouvelle, c'est ce qu'on lira avec infiniment d'intérêt dans l'excellente monographie due à la collaboration de M. Beurier et de M. Bonet-Maury.

N° 70. — **Classement général des écoles publiques** *(Année scolaire 1888-1889).*

Ce fascicule contient trois séries de documents : 1° des textes de lois; 2° des règlements et circulaires ministérielles; 3° deux tableaux statistiques. Le tout se rapportant au sujet énoncé dans le titre.

N° 71. — **Note sur l'instruction publique de 1789 à 1808,** *suivie du Catalogue des documents originaux existant au Musée pédagogique et relatifs à l'histoire de l'instruction publique en France durant cette période.*

M. J. Guillaume, l'auteur de cette *Note*, connaît à fond l'époque qu'elle embrasse. Le classement tant méthodique que chronologique qu'il a fait en partie double et même triple des projets et des lois d'instruction publique de la période révolutionnaire est un guide précieux pour le travailleur. L'auteur pousse sa tâche jusqu'en 1808, c'est-à-dire jusqu'au décret impérial constitutif de l'Université. A partir de cette date et jusqu'en 1833, on peut dire qu'une orientation nouvelle est donnée à la politique pédagogique. L'enseignement secondaire et le supérieur tiennent le haut du pavé et distancent l'enseignement primaire dans la pensée du législateur et de l'administrateur.

Le *Catalogue des documents originaux* existant au Musée pédagogique mentionne des ouvrages curieux. L'un s'appelle « Le Rêve d'un pauvre gâcheux sur les défauts de l'éducation des pensions » (1788). Un autre s'adresse à l'Assemblée nationale et propose « une méthode d'enseignement tout à fait nouvelle et tout à fait opposée à la routine » (1789). Un troisième, dédié à la même Assemblée, s'intitule « Le petit maître d'école » et célèbre d'avance « le triomphe de la raison sur l'opinion publique » (1789). — Autant de témoignages qui s'ajoutent à ceux tirés des *Cahiers* pour démontrer qu'à cette date la question d'enseignement était inscrite à l'ordre du jour des préoccupations publiques.

N° 72. — **Les colonies de vacances de la Ville de Paris en 1887, d'après un rapport présenté au Comité de l'œuvre** par M. Edmond COTTINET (1888).

Vous avez lu Tœpffer et ses *Voyages en zigzag*. Vous avez envié pour vous d'abord, plus tard pour les vôtres, le sort de ces écoliers que le crayon du maître genevois fait apparaître si vivants, si alertes, de si belle humeur. Les « colonies de vacances », c'est du Tœpffer perfectionné, grâce à quoi? grâce à un élément de bonté et de charité que ne contenait pas l'œuvre primitive. Il s'agit des enfants des écoles choisis parmi les plus méritants, les plus débiles et les plus pauvres, lesquels sont envoyés, sous la conduite d'un maître ou d'une maîtresse, loin de Paris dans quelque belle contrée, où tout est mis à contribution pour réparer leur santé, fortifier leur corps, récréer leur esprit. Bienfait inappréciable pour ces déshérités.

L'institution, ainsi comprise, remplace les anciens voyages de vacances qui n'allaient pas aussi directement au but. Elle est née en 1883 dans le neuvième arrondissement de la Ville de Paris. En 1887, quinze arrondissements sur vingt ont organisé leur œuvre. On en trouvera le détail dans le rapport, très intéressant, du sympathique secrétaire général, M. Cottinet. Vraiment, il y a plaisir à suivre ces petits Parisiens à la découverte de la France. Ils voient pour la première fois de leur vie, les uns la mer, les autres la montagne. Ils vont soit en Normandie, soit en Bretagne, soit en Artois, en Dauphiné, dans le Jura : on les éparpille aux

quatre coins cardinaux. Et puis ce sont des aventures. Ceux du Jura sont réveillés en pleine nuit par une lueur d'incendie : c'est une maison qui brûle; et vite de courir au sinistre, de faire la chaîne, de se dévouer, tant et si bien que, pour récompense, on les mène en excursion à Neuchâtel. Un lac suisse, une ville suisse, quelle bonne fortune!

En 1887, les frais de voyage ont varié entre 2 fr. 50 c. et 3 fr. 50 c. par journée et par tête. C'est acheter à peu de frais de grandes joies, un solide et précieux bienfait. Bienfait physique et bienfait moral. Sur ce dernier point, M. Cottinet s'exprime ainsi : « Dans cette vie nouvelle, menée sous des yeux étrangers, nos petits Parisiens sentent d'instinct l'envie de faire honneur à leur origine. Ils s'observent; leur tenue, leur langage s'améliorent. L'exil momentané qui les réunit, sans retour possible à la famille absente, les engage à se mieux supporter mutuellement, à s'entr'aider, à s'aimer. Cette famille dont ils sont privés, ils sentent pour elle un redoublement d'affection qui se répand dans des lettres fréquentes, chaudement écrites. La voilà remplacée. De quel œil nouveau ne voient-ils pas leurs instituteurs, transformés en pères, se relever la nuit pour les recouvrir, s'ils les entendent tousser; leurs institutrices, devenues des mères et des sœurs, les aider à faire leur lit, garder à la chambre l'enrhumée, ou rapporter sur le dos la fillette au pied foulé!... » — Tœpffer eût aimé, eût signé cette page.

Lecteur, si l'on fait la collecte auprès de vous pour les colonies de vacances, ne refusez pas votre obole : c'est de l'argent bien employé.

N° 73. — **La question de la réforme orthographique,** par A. Darmesteter (1887).

Question brûlante et qu'on voudrait éviter. Mais le moyen? Elle vous guette et vous saute à la gorge.

Êtes-vous étymologiste, phonétiste, anarchiste? Il faut choisir. Et comment? Étymologiste, vous nous laissez aux prises avec un tas de lettres parasites dont l'érudition gréco-latine du XVIe siècle a chargé notre langue. Phonétiste, vous prenez pour base d'écriture la prononciation, c'est-à-dire l'élément le plus variable et le

moins sûr : et voilà l'unité historique à « vô l'ô », — voilà le « kao ». Anarchiste, c'est-à-dire partisan de l'orthographe *ad libitum*, de l'orthographe indépendante, vous décrétez l'affranchissement des voyelles et des consonnes.

Écartons les anarchistes avec lesquels il est difficile de s'entendre. Entre les deux autres partis, M. Darmesteter pose sa tente et travaille en vue d'une transaction qui lui semble équitable. Il veut simplifier, non pas détruire : c'est un réformateur-revisionniste. A qui le taxerait de routine, il oppose les nécessités historiques, le rôle de la tradition et du temps dans les questions de langage. De témérité ? Il rappelle les précédents. Est-ce qu'en 1740, lorsqu'elle procédait à la troisième édition du *Dictionnaire*, l'Académie n'a pas *revisé* l'orthographe d'environ 5,000 mots, le quart du vocabulaire alors en vigueur ? Je pense qu'on en serait quitte à moins de frais avec M. Darmesteter.

A bien moins de frais encore avec M. Ch. Lebaigue, auteur, sur les mêmes matières, d'une brochure pleine de science et d'intérêt (1). Les propositions de M. Darmesteter y sont passées au crible d'une critique serrée et rigoureuse. Bon nombre sont rejetées, quelques-unes sont admises. Et cet accord, même limité, même partiel, donne à réfléchir. Rapprochez de ces opinions celles de MM. Bréal dans la *Revue des Deux-Mondes*, Carré dans la *Revue pédagogique*, Dussouchet dans le *Correspondant*, et vous distinguerez sans peine de quel côté la balance incline.

N° 74. — **Programmes généraux des écoles manuelles d'apprentissage** (1888).

Nous avons vu, au fascicule n° 46 dont celui-ci est une suite, qu'un accord était intervenu entre les deux ministères du commerce et de l'instruction publique pour l'administration des écoles manuelles d'apprentissage. Les documents contenus dans ce volume déterminent les conditions de cet accord. Au premier rang il faut citer la loi du 11 décembre 1880. Cette loi, d'après M. Georges Paulet qui en a donné une substantielle analyse (voir le fascicule 83), présente « quatre dispositions principales » : Elle attribue aux écoles d'apprentissage « un caractère défini et une

(1) Éditée chez Eugène Belin, in-8°, 1889.

existence indépendante »; — elle assimile à ces écoles les écoles d'enseignement primaire complémentaire « comprenant des cours ou des classes d'enseignement professionnel »; — elle range les écoles manuelles d'apprentissage et les écoles assimilées au nombre des écoles primaires, et de cette façon confère à leurs dépenses le caractère « obligatoire » lorsqu'il s'agit d'écoles publiques; — enfin elle place « les écoles d'apprentissage et les assimilées sous le double patronage du ministre de l'instruction publique et du ministre de l'agriculture et du commerce ».

La législation et la réglementation intervenues depuis le 11 décembre 1880 jusqu'à nos jours n'ont d'autre objet que la mise en pratique de la loi précitée.

N° 75. — **Résumé des états de situation de l'enseignement primaire** *pour l'année scolaire 1887-1888. — Rapport au Ministre, présenté par M. Buisson.*

La marche rapide du temps a déjà relégué ce document dans la catégorie rétrospective des neiges d'antan. Voici néanmoins quelques faits qu'on nous saura gré d'extraire.

Nombre de communes dépourvues de toute école : 98.

Nombre de communes de 500 habitants non pourvues d'une école publique de filles : 1,556 (Algérie non comprise), progrès réalisé : 381. — Nombre d'écoles : augmentation, 479, dont moitié au profit de l'enseignement public, moitié au profit de l'enseignement privé. — Nombre de maîtres : augmentation, 1,655, dont 773 au compte des écoles publiques et 832 au compte des écoles privées. — Nombre des élèves : augmentation, 11,081, dont 8,031 au compte des écoles privées.

Bibliothèques scolaires. — 35,329, possédant 4,453,875 livres de lecture; augmentation : 1,136 bibliothèques et plus de 250,000 vol.

Caisses d'épargne scolaires. — Diminution du nombre de caisses, mais augmentation du chiffre des dépôts : le montant en est de 12,773,879 francs.

Gymnastique. — 1 école sur 12 possède un gymnase.

Certificats d'études primaires. — La marche des diplômés est ascendante depuis 1884 (64,000—71,000—77,000—81,000). — Ce dernier chiffre représente 10 p. 100 des élèves de onze à treize ans.

L'instruction des conscrits, celle des conjoints sont en progrès.

N° 76. — **Convention scolaire franco-suisse** (1888).

Le 12 juin 1888, une loi autorisait le président de la République à ratifier et à faire exécuter la convention conclue le 14 décembre précédent entre la France et la Suisse, « en vue d'assurer la fréquentation des écoles primaires par les enfants des deux pays résidant sur le territoire de l'autre pays. » En conséquence, un décret, daté du même jour que la loi, disposait en son article 1er : « Les enfants de nationalité française sont traités en Suisse, en tout ce qui concerne l'obligation de l'enseignement primaire et la gratuité de l'enseignement primaire public, sur le même pied que les Suisses. »

Traitement réciproque pour les enfants de nationalité suisse qui résident en France.

A la suite de ce décret, nous signalerons comme document le *Tableau officiel des âges scolaires* dans les différents cantons helvétiques. L'âge le moins élevé pour la limite de l'obligation scolaire est treize ans; le plus élevé va jusqu'à seize; âge moyen : quatorze ans et demi.

N° 77. — **Travaux de la Commission de gymnastique** (1888).

Il s'agit d'une commission d'étude constituée le 18 octobre 1887 sous la présidence de M. Marey, membre de l'Institut, en vue de reviser et, au besoin, de réformer l'enseignement de la gymnastique dans les écoles.

L'impression qui se dégage de la lecture, très attachante et très instructive, des travaux de la commission, c'est que l'enseignement de la gymnastique scolaire est en train d'accomplir une évolution caractéristique, de prendre une orientation absolument nouvelle.

« Les défauts du programme actuel, dit M. Marey dans son rapport au ministre, sont frappants, si l'on considère qu'il s'adresse indistinctement aux enfants des deux sexes; — qu'il ne tient suffisamment compte ni de l'âge des élèves, ni des conditions si différentes dans lesquelles se trouvent ceux des campagnes et ceux des villes; — qu'il soumet trop souvent à une réglementation aride

un enseignement qui pourrait prendre une forme attrayante; — enfin qu'il est basé sur une tradition empirique plutôt que sur les lois de la physiologie et de l'hygiène. »

La physiologie et l'hygiène, voilà les sciences à la lumière desquelles on entend opérer. Chacun des exercices inscrits au programme ancien est donc soumis à leur contrôle, et gardé ou rejeté selon le jugement qu'elles prononcent.

De là l'abandon, ou tout au moins l'usage plus discret, de certains exercices de force tenus jusqu'ici en grand honneur. De là la préférence accordée aux exercices naturels sur les exercices savants et artificiels. « Et en effet, la course, le saut, et les divers jeux athlétiques auxquels l'enfant se livre avec tant de plaisir, sont précisément les meilleurs moyens de lui faire acquérir le développement complet de ses aptitudes physiques. » Ce qui ne veut pas dire qu'il faille abandonner l'enfant à lui-même, et que la meilleure gymnastique soit de n'en pas faire. La commission et son rapporteur sont très nets sur ce point : « La marche, la course, le saut doivent être soumis à certaines règles, si l'on veut les exécuter dans toute leur perfection et avoir la meilleure utilisation du travail musculaire. Tous les exercices du corps sont dans le même cas et devraient faire l'objet d'études semblables. »

Après le rapport de M. Marey on ne lira pas avec moins d'intérêt l'exposé analytique et critique de M. Georges Demény, si compétent dans la matière, non plus que la communication de M. le Dr Lagrange, ni le compte-rendu des délégués français au congrès de gymnastique scolaire tenu en Belgique en septembre 1888.

Tout le travail de la commission aboutit à formuler avec une précision toute pédagogique 67 propositions qui vont devenir le code du nouvel enseignement. Nous citerons les deux premières, parce qu'elles posent les principes et résument l'esprit de la méthode proposée :

« Proposition 1. Il y a une éducation physique comme il y a une éducation morale et une éducation intellectuelle.

» Proposition 2. La gymnastique est l'éducation du mouvement; elle ne se propose ni la recherche exagérée de la force musculaire, ni l'habileté excessive à vaincre des difficultés exceptionnelles; elle a pour but le perfectionnement physique de l'homme et le bon fonctionnement de ses organes. »

N° 78. — **Documents statistiques sur la situation budgétaire de l'enseignement primaire publique** (1888).

Ceci est une lande aride. Des chiffres, des chiffres, des chiffres! N'en peut-on rien détacher? Si. Le tableau B donne la *Moyenne des dépenses annuelles* pour l'enseignement primaire en France depuis 1837. C'est un voyage à travers les millions et plein de comparaisons instructives. Pour simplifier, prenons quatre époques seulement, 1837, 1863, 1877, 1886.

ANNÉE	DÉPENSE (chiffres ronds)	PERSONNEL		MOYENNE		
		MAITRES	ÉLÈVES	par habitant.	par élève.	par maître.
1837	9,000,000	38,400	2,000,000	0.27	4.43	236
1863	32,400,000	70,400	3,409,000	0.87	9.50	460
1877	71,700,000	80,000	3,800,000 (1)	1.94	18.76	896
1886	146,000,000	102,000	4,900,000	3.82	29.41	1426

29 francs dépensés par tête d'élève! Regardez vers le Nord : Christiania en dépense 49, Berlin 57, Leipzig 60, Copenhague 70, et Stockholm 72.

(La fin au prochain numéro). H. DURAND.

(1) Observer que la perte de l'Alsace-Lorraine a privé la France de deux millions d'habitants.

LA FRANCE SCOLAIRE VUE DU DEHORS

M. le Dr Karl Laubert, directeur du *Real-Gymnase* (lycée d'enseignement spécial) de Francfort-sur-l'Oder, vient de publier une remarquable étude sur l'instruction primaire en France. Il est d'usage, dans les établissements d'Allemagne, qu'à la fin de l'année scolaire, qui se termine à Pâques, le compte-rendu des travaux de l'année soit accompagné et rehaussé par une dissertation (appelée *Programme*) confiée tour à tour à chacun des maîtres, et qui remplace nos discours de distribution de prix. Cette année, M. Laubert s'est chargé lui-même de ce soin, et il a présenté des « Esquisses pédagogiques sur la France », qui sont un morceau véritablement accompli.

Depuis quelque temps l'Allemagne est attentive au mouvement considérable qui s'est produit en France dans le domaine de l'instruction publique, et particulièrement de l'enseignement populaire. Déjà il a été rendu compte ici du livre de M. Wychgram sur l'éducation des filles (1). En Autriche, M. Ludwig Fleischner, professeur à l'école de commerce de Vienne, vient de publier un ouvrage intitulé : *l'École populaire moderne en France* (Vienne, 1890, chez Sallmayer), en même temps qu'il écrit dans divers journaux autrichiens des articles sur le même sujet : dans les *Freie pädagogische Blätter* un article sur « les écoles protestantes en France », d'après le travail de M. Franck Puaux dans les Monographies pédagogiques; dans l'*Œsterreichische Wochenschrift*, un article sur « les écoles israélites à Paris »; dans la *Zeitschrift des Vereines österreichischer Zeichenlehrer* un article sur « l'enseignement du dessin dans les écoles françaises »; dans le *Deutscher Lehrerfreund*, édité à Znaym (Moravie), un article sur l'instruction civique dans les écoles de Paris, où se trouve même traduit tout entier le devoir d'un de nos écoliers sur les rapports du capital et du travail, sous forme de dialogue entre l'instituteur et un de ses anciens

---

(1) Voir la *Revue pédagogique* du 15 janvier 1886, p. 77.

élèves. Ce qui ressort de tous ces écrits, c'est l'étonnement, c'est l'approbation, c'est l'admiration des efforts accomplis, des méthodes suivies, des libertés accordées, des résultats obtenus. Nous ne sommes plus considérés comme des ignorants et des barbares, comme des imitateurs et des copistes; on nous accorde l'originalité, le goût, la persévérance, l'esprit de progrès.

L'œuvre de M. Laubert est surprenante d'exactitude, de vérité, de connaissance approfondie et complète des hommes et des choses. L'auteur a fait, il y a bien des années, un séjour assez prolongé à Paris; il y est revenu à mainte reprise et en particulier lors de l'Exposition; il a étudié de près les choses dont il parle, il a eu des rapports personnels assez fréquents avec les hommes de l'enseignement; il a consulté avec la plus minutieuse attention les documents et les livres, et il en résulte qu'il a pu composer un tableau qu'un très petit nombre d'hommes compétents dans notre propre pays eussent été capables de tracer avec la même sûreté et la même justesse.

« Après les désastres de 1870-71, qui avaient amené la France au bord de l'abîme, les meilleurs patriotes de ce pays dirigèrent toutes leurs pensées vers cette double préoccupation : réorganiser l'armée et relever l'enseignement. Je suis hors d'état de juger ce qu'ils ont fait sur le premier point: mais qu'ils aient obtenu dans le domaine de l'instruction publique des résultats véritablement brillants, et qu'ils y aient accompli, depuis 1871 et surtout depuis 1878, des progrès plus rapides qu'aucun autre pays de l'Europe, voilà ce qui est incontestable à mes yeux. »

C'est ainsi que débute l'auteur. Il veut s'efforcer de démontrer cette thèse, et s'excuse de ne pouvoir donner à cette démonstration les développements qu'elle mérite, et que l'espace réservé à un « programme » ne permet pas.

« Je voudrais par là, ajoute-t-il, contribuer pour ma petite part à faire mieux connaître et apprécier la France actuelle, contre laquelle les Allemands nourrissent de graves préventions et qu'ils jugent avec dédain, parce qu'ils ne savent généralement pas grand'chose de sa littérature, de ses institutions et de ses œuvres. »

Une première partie est consacrée à la revue rapide de l'histoire de l'instruction en France depuis la fin du moyen âge, depuis le temps où les États généraux, en 1560 et 1582, demandaient en

vain l'établissement de l'instruction primaire obligatoire, « à peine d'amende ». M. Laubert rappelle ces paroles de Turgot à Louis XVI en 1775 sur l'obligation de l'enseignement moral et civique :

« Je ne crois rien pouvoir vous proposer de plus avantageux pour vos sujets... que de leur faire donner à tous une instruction qui manifeste bien les obligations qu'ils ont à la société et à votre pouvoir qui les protège, les devoirs que ces obligations leur imposent, l'intérêt qu'ils ont à remplir ces devoirs pour le bien public et pour le leur propre. Cette instruction morale et sociale exige des livres faits exprès au concours, un maître d'école dans chaque paroisse, qui les enseigne aux enfants... L'éducation civique que ferait donner le conseil de l'instruction dans toute l'étendue du royaume, et les livres raisonnables qu'il ferait faire et qu'il obligerait tous les professeurs d'enseigner, contribueraient encore plus à former un peuple instruit et vertueux. »

Ces vues prophétiques ont été reprises par les hommes de la Révolution. M. Laubert connaît et cite le mot de Danton sur la gratuité : « Nous ne devons pas priver les enfants des pauvres de l'éducation. Quand vous semez dans le champ de la République, vous ne devez pas compter le prix de cette semence. » Il connaît et signale les nombreux documents, mémoires, rapports, etc., que possède le Musée pédagogique sur la période révolutionnaire, le catalogue et les beaux travaux de M. J. Guillaume. Il résume brièvement, mais sans rien omettre d'important, l'époque de l'Empire, celle de la Restauration, raconte les mesures de réaction qui se sont accumulées pendant ces deux régimes, le réveil après 1830, la loi de 1833; il traduit les principaux passages de la circulaire de M. Guizot : il a lu et cite le fascicule n° 33 des Documents scolaires où M. Pécaut a réuni les circulaires des « deux ministres pédagogues », MM. Guizot et Jules Ferry. Il n'omet ni les subventions, ni le nombre des maisons d'école et leur insuffisance. Il rend pleine justice aux efforts aussi généreux qu'impuissants de la seconde République, raconte la réaction de 1850, la loi Fortoul, la situation de l'Université pendant le second Empire, sait trouver un mot juste pour les Barni, les Bersot, les Despois, les journalistes J.-J. Weiss et Sarcey, rappelle les incidents Nisard, Renan, le ministère Duruy, la création de la Ligue de l'enseignement par Jean Macé, le progrès des congrégations pour lesquelles, dit-il, « le second Empire fut un âge d'or ». Il

sait que leurs établissements publics s'étaient élevés de 3,833 en cinq années, que les deux tiers de la jeunesse féminine étaient confiés aux sœurs, dont 12,305 sur 13,000 étaient, en 1867, dépourvues de brevet.

On sent à chaque ligne une érudition sûre d'elle-même, qui a puisé aux sources, et en même temps un esprit pénétrant, qui sait voir les faits dans leur intime liaison.

Mais à partir de 1871, les renseignements deviennent plus abondants, le récit est plus vivant, plus complet. L'auteur prend un visible plaisir à suivre les manifestations de l'activité publique et les incessants progrès accomplis sur le terrain de l'enseignement. On peut dire que rien ne lui échappe de ce qui a quelque importance. Il comprend à merveille les sentiments auxquels la France obéit dans cette période, le désir du relèvement intellectuel et moral qui l'anime; il se rappelle l'entraînement qu'a subi la Prusse après ses grandes défaites du commencement du siècle, et il voit le même patriotisme produire ici les mêmes effets. A l'exemple de Stein, de Fichte, des hommes politiques, des professeurs, des savants qui ont alors galvanisé leur patrie et tenté de la régénérer par l'instruction sous toutes ses formes, il signale les Français de tout ordre qui ont consacré leur vie à une œuvre semblable. Il les montre cherchant partout des modèles, s'enquérant de ce qui se faisait pour l'enseignement dans les autres pays, en Allemagne, en Suisse, en Hollande, dans la Scandinavie, dans les États-Unis d'Amérique. Il est frappé de voir pendant cette période les Allemands satisfaits d'eux-mêmes, persuadés qu'ils ont atteint la perfection, qu'ils n'ont plus rien à apprendre de personne, tandis qu'au contraire une féconde inquiétude nous agite. Il connaît les missions qui ont été données, et à quelles personnes, et quels rapports elles ont rédigés sur les expositions de Vienne, de Philadelphie, de Melbourne, sur l'enseignement dans toutes les régions de l'Europe et du nouveau monde. Cet immense mouvement de curiosité, cette enquête si attentive, si sagace, si complète, qui a échappé à la plupart de nos concitoyens, qui s'est poursuivie dans le silence, qui a rempli les cartons du ministère, les fascicules de nos mémoires et documents, qui a servi de base à toutes nos réformes, il la connaît : il sait les dates où ont paru les rapports de MM. F. et B. Buisson, Hippeau,

Jost, Salicis, Dumesnil, P. Passy, H. Lebourgeois, de Mmes Penel, Ladreyt, Matrat et autres.

Il marque la place qui revient aux hommes politiques, le rôle qu'ont joué tour à tour au ministère de l'instruction publique MM. Jules Simon, Bardoux, Paul Bert et surtout Jules Ferry, dont le nom est inséparable de la transformation de l'enseignement populaire et de toutes les grandes œuvres qui l'ont établi sur des assises désormais inébranlables.

M. Laubert passe assez rapidement sur nos grandes lois scolaires de l'obligation, de la gratuité et de la laïcité, qui sont connues à l'étranger; il aime mieux s'arrêter sur les institutions d'ordre réellement pédagogique, sur la prodigieuse activité qui s'est déployée dans le champ de l'enseignement public et sur les résultats déjà acquis. Il énumère avec complaisance les sommes dépensées par l'État, les départements et les communes en faveur de l'enseignement primaire à tous les degrés, et relève l'ensemble du budget annuel de ce service, qui, tout compris, n'est pas moindre de deux cents millions.

Il paraît extrêmement frappé de la composition et des attributions du Conseil supérieur, et analyse à ce sujet avec le plus grand soin la monographie de M. Jalliffier. Il place bien réellement cette institution, à la fois hardie et modératrice, au centre même du monde enseignant dont elle est la libre émanation et le haut inspirateur; il fait valoir la variété de ses aptitudes, l'indépendance des jugements, l'importance du rôle, la valeur des personnes; il y relève la présence des hommes les plus considérables de la France savante, des pédagogues les plus habiles, celle d'un simple instituteur, celle d'une femme, Mme Kergomard. Il n'oublie rien ni personne, et sait exactement ce qui désigne chacun à l'attention et à l'estime.

La presse pédagogique de notre pays lui est familière; il en signale l'abondance et l'activité, il en nomme les principaux organes et les apprécie en passant; il s'arrête longuement sur notre *Revue pédagogique* qu'il connaît bien, dont il indique les grandes divisions, la direction et les allures, dont il énumère les rédacteurs habituels, et dont il cite même quelques traits de détail qui prouvent l'importance particulière qu'il attache à cette publication. Les journaux pour la jeunesse, le *Magasin pittores-*

que, le *Musée des Familles*, le *Magasin d'éducation*, le *Journal de la jeunesse*, ceux aussi que nous avons signalés ici récemment, il les a vus, il sait le prix d'abonnement, il en connaît les histoires, les dessins et gravures, nomme les auteurs, les artistes ; il suit d'un œil attentif notre littérature enfantine, les livres de Stahl, de Jules Verne, de Jean Macé, de Viollet-le-Duc, Jules Sandeau, Biart, Erckmann-Chatrian, Legouvé, etc., toute la collection Hetzel.

La pédagogie proprement dite forme une bibliothèque considérable où M. Laubert relève un grand nombre d'ouvrages dont il prise haut la valeur ; il est intéressant de voir avec quelle justesse de coup d'œil il sait démêler les principaux et met en lumière le Dictionnaire de M. Buisson, les écrits de M. Gréard, les études si vivantes de MM. Frary, Lavisse, Bigot, la psychologie de MM. Perez, Guyau, les œuvres de critique de MM. Dreyfus-Brisac, Compayré, Egger, l'histoire de la pédagogie à laquelle MM. Compayré, Carré, Cadet, Liard et autres ont apporté de si précieux contingents.

Il a été frappé, comme d'un signe des temps, de la création de cours de pédagogie dans les facultés des lettres de Lyon, Bordeaux, Nancy, Montpellier, Toulouse, et des succès obtenus par M. Marion dans la chaire de la Sorbonne. Ce mouvement scientifique a remis en honneur les vieux livres et les vieux documents; la France n'est pas restée en arrière des Allemands qui publiaient les *Monumenta Germaniæ Pædagogica;* elle a fait aussi son inventaire, et elle a publié le curieux « Répertoire des ouvrages pédagogiques du XVIe siècle ». Beaucoup de gens parmi nous l'ignorent; mais M. Laubert connaît nos richesses, loue l'ordonnance du Répertoire et insiste sur les services qu'il peut rendre à l'histoire et à la science. Nous mentionnons ce point pour montrer la consciencieuse exactitude de ce fureteur qui ne laisse inexplorée aucune partie de son sujet et qui serait capable de révéler la France aux Français.

Il les félicite d'avoir étudié, analysé, commenté ou traduit les œuvres des principaux pédagogues étrangers, Locke, Spencer, Bain, Pestalozzi, Kant, Jean-Paul, Diesterweg, Preyer, et l'Américain Horace Mann, que M. Gaufrès nous fait si bien connaître et aimer. M. Laubert ne craint pas de prendre notre défense contre nos détracteurs de l'autre côté du Rhin.

« Il est visible, dit-il, que cette race « dégénérée » s'est mise sérieusement en souci de s'approprier ce qu'il y a partout de meilleur; si la croyance est trop répandue parmi nous qu'en France on n'écrit que des romans frivoles et qu'on ne représente que des drames d'adultère, la cause n'en peut être que la légèreté et le chauvinisme ignorant de ceux qui ne se donnent pas la peine de jeter un coup d'œil sur l'énorme activité intellectuelle qui se déploie non seulement dans la pédagogie, mais dans tous les domaines de la science et de l'art, et de lire d'autres ouvrages que des romans et des drames; et encore parmi ceux-ci y en a-t-il d'ailleurs, en grand nombre, qui sont excellents. »

Les livres écrits pour les écoles ont aussi, tout naturellement, attiré son attention.

« La librairie classique, dit-il, est florissante; je n'ai qu'à rappeler les noms des Hachette, Delagrave, Delalain, veuve Larousse, Lecène et Oudin, Belin, Masson, Picard, Colin, qui s'est si rapidement élevé aux premiers rangs. Plusieurs des éditeurs, qui ont même des diplômes universitaires, ne se laissent pas seulement guider par des intérêts mercantiles, mais ils se montrent des amis éclairés de l'enseignement, et en connaissent bien les besoins. »

La liberté accordée aux commissions qui désignent les livres scolaires et la concurrence très vive des éditeurs a mis au jour une quantité de productions qui n'ont pas toutes la même valeur; mais il en est dont M. Laubert a remarqué l'extraordinaire diffusion; il signale les douze millions d'exemplaires du cours de langue française de Larive et Fleury, les onze millions du cours de géographie de M. Foncin, les cinq millions de petites histoires de M. Lavisse, les six millions d'arithmétiques de M. Leyssenne, les vingt-cinq mille cartes murales de M. Vidal-Lablache.

A ce propos, M. Laubert mentionne le merveilleux débit du gros et coûteux ouvrage de M. Élisée Reclus, la *Nouvelle Géographie universelle*, le seul ouvrage de cette importance, dans le monde tout entier, qu'un seul homme aura su mener à bonne fin.

« Au reste, dit-il, depuis qu'ils ont reconnu d'une manière si fatale, pendant la dernière guerre, leur grande faiblesse en géographie, les Français ont déployé un zèle surprenant pour progresser dans cette science et pour nous atteindre si possible; les résultats obtenus sont déjà énormes, au moins en quantité, et la qualité paraît s'être améliorée aussi, comme ont pu le voir ceux qui ont assisté au Congrès de 1875 et à l'Exposition de 1878. Le professeur Wagner, le juge le plus compétent, écrivait déjà en 1880 qu'aucun peuple n'a fait

davantage pour relever et populariser l'étude de la géographie que la France depuis 1870. Depuis lors, ses efforts ont été toujours plus couronnés de succès, ainsi que l'ont témoigné la dernière Exposition et le congrès du mois d'août. Le vif intérêt qu'excite la géographie se démontre par le grand nombre de sociétés qu'elle a fait naître. Sous ce rapport, la France (avec ses colonies) occupe le premier rang, puisqu'elle peut montrer 29 sociétés qui comptent 19,800 membres et ont un revenu de 300,000 francs, tandis que l'Allemagne ne vient qu'au second rang, avec 22 sociétés de 9,200 membres et un revenu de 92,000 marcs; l'Angleterre vient en troisième lieu avec 9 sociétés et 5,600 membres, qui disposent il est vrai de 300,000 francs de revenu. »

Il ne faut pas, ajoute M. Laubert, juger des connaissances géographiques des Français par les bourdes de certains journalistes, pas plus qu'on ne devrait généraliser l'ignorance de certains correspondants de journaux allemands qui mettent couramment Toulon sur les rives de la Seine, qui traduisent la « fibre nationale » par la « fièvre nationale », qui transforment le prévôt des marchands au XIVe siècle en un général Étienne Marcel du XIXe, ou qui font suivre un cortège funèbre par « Monsieur Corbillard »!

Notre auteur accorde une place d'honneur parmi les institutions les plus remarquables que ces dernières années aient vu naître au Musée pédagogique, auquel il consacre plusieurs pages de descriptions et d'éloges; il vante sa vaste bibliothèque, ses riches collections, ses salles d'exposition permanente, ses publications, les cent fascicules de documents et mémoires et les monographies pédagogiques publiées à l'occasion de l'Exposition universelle, et dans lesquelles il a puisé largement les renseignements qu'il met en vive lumière. Il admire la part que prennent à ces écrits et à ces œuvres des hommes éminents appartenant à l'enseignement secondaire et à l'enseignement supérieur, qui ne croient pas déroger en s'occupant avec zèle, avec amour, de l'éducation populaire ; il mentionne les manuels d'enseignement scientifique, moral et civique de MM. Marion, Janet, Jules Simon, Burdeau, Compayré, Baudrillart, Mézières, Paul Bert, etc., de Mmes Henry Gréville, Coignet.

L'enseignement des écoles normales lui paraît digne d'une attention toute particulière, et spécialement celui des écoles normales supérieures de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud; il ne

lui échappe pas de quelle importance sont ces deux grandes institutions pour l'avenir des écoles primaires et pour l'éducation de la démocratie française ; il sait trouver les germes cachés, les influences secrètes et puissantes dont l'action bienfaisante réalisera à la longue les meilleurs rêves des amis du peuple.

Où se montre surtout sa pleine connaissance de la réalité et sa sagacité, qui sait distinguer le principal de l'accessoire, c'est dans son discernement des hommes. Il a parfaitement compris que les plus beaux programmes, que les institutions les plus ingénieuses et les plus parfaites, que les lois et les règlements les mieux ordonnés ne sont rien, s'il n'y a des hommes pour les faire vivre.

Ici, nous sommes fort embarrassés, car nous touchons un point où la *Revue pédagogique* cesse d'être libre. Il faudrait, pour être complet, pour faire saisir toute la valeur de ce travail, traduire les longues pages, si intéressantes, si bien renseignées, animées d'un si grand esprit d'équité et d'une si profonde sympathie, où M. Laubert retrace la vie et l'œuvre d'hommes comme MM. Michel Bréal, Félix Pécaut, Gréard, Buisson et autres, qui nous tiennent de trop près pour que nous puissions reproduire ici ses appréciations. Nous sommes heureux du moins que justice leur soit rendue à l'étranger par un homme d'une si sûre compétence.

Il est un court passage pourtant que nous pouvons traduire; c'est celui qui est consacré à Paul Bert. Il n'est, hélas! plus parmi nous pour réclamer contre les louanges.

« Le plus brillant exemple d'un savant et d'un professeur de faculté qui, animé du plus brûlant patriotisme, s'est voué tout entier au relèvement de l'école, s'est fait le zélé défenseur d'un enseignement laïque et national et s'est donné pour tâche de répandre particulièrement dans les couches les plus profondes du peuple une saine instruction, c'est Paul Bert. Il ne s'est pas contenté d'être l'âme de la grande commission parlementaire qui, sous le ministère Ferry, préparait les lois scolaires les plus importantes, et d'intervenir avec zèle pour l'amélioration du sort des maîtres et des maîtresses; on l'a vu faire à Fontenay, devant les jeunes institutrices, sur l'enseignement de la zoologie, une conférence riche en aperçus des plus intéressants (1); lui, le naturaliste et le physiologiste éminent, s'est plu à écrire une série de

(1) Conférence publiée d'après les notes prises par les auditrices dans la *Revue pédagogique*, IX, p. 481-484.

manuels élémentaires qui témoignent d'un grand sens pédagogique, comme ses *Premières notions de zoologie*, la *Première année d'enseignement scientifique*, l'*Instruction civique à l'école*. A bord du navire qui l'emmenait au Tonkin en qualité de gouverneur, il mettait la dernière main à ses *Premiers éléments de géométrie expérimentale, appliquée à la mesure des longueurs, des surfaces et des volumes*; il estimait que l'enseignement élémentaire de la géométrie avait grand besoin d'être amélioré; au lieu de s'en tenir à la théorie et de donner des définitions obscures, il mène les élèves par l'observation et l'expérience *in medias res*, de sorte que dès la troisième leçon ils soient familiarisés avec le procédé qui permet de trouver la longueur d'une ligne droite dont une seule extrémité soit accessible, et qu'à la quatrième leçon ils soient en état de mesurer la hauteur d'un arbre. C'est ainsi que par des applications et des expériences continuelles, il cherche à procurer une foule de connaissances pratiques, et en même temps à rendre aux enfants le travail non seulement utile, mais intéressant. Résident général de la République dans l'Annam et au Tonkin, par une chaleur accablante, portant déjà le germe de la mort, il s'occupait encore à corriger les épreuves des *Lectures et leçons de choses*, petit livre orné de 150 gravures, destiné à l'enseignement primaire et aux classes élémentaires des lycées, et qui donne, au moyen du simple récit d'un petit voyage à Rouen et au Havre, des leçons variées d'agriculture, de technologie, de géographie, d'histoire, de morale et d'instruction civique. En voici les derniers mots: « Agissez comme lui, mes » chers enfants, faites votre devoir d'écoliers, en attendant que vous en » ayez de plus difficiles à remplir; pensez que tout ce que vous ferez de » bien accroîtra la richesse, la puissance et l'honneur de la patrie! » — Paul Bert n'a pas pu mener lui-même à bonne fin tout ce qu'il a tenté en faveur de l'instruction et du corps enseignant, car il n'a été que peu de temps ministre et il est mort dans la force de l'âge; mais de combien de ministres, même de ceux qui sont restés longtemps en place, peut-on dire ce qu'écrivait de lui M. Buisson, que « dans ses » dernières heures, il a pu ressentir quelque consolation à se dire » qu'il n'y a pas en France un seul village où il ne se trouve un homme » qui se souviendra toujours de lui et qui ne prononcera jamais son » nom sans un accent de reconnaissance : c'est l'instituteur. »

M. Laubert termine son « Programme » par le récit de ses impressions à l'Exposition universelle et au Congrès international de l'enseignement primaire qui s'est tenu à la Sorbonne sous la présidence de M. Gréard (1). Il rend hommage à l'hospitalité et à la

(1) Nous devons à cette occasion réparer une omission qui a été faite dans le compte-rendu du Congrès (*Revue pédagogique*, numéro de septembre-octobre 1889, p. 310): le nom de M. le Dr Laubert doit être ajouté à ceux des membres étrangers qui ont été invités par M. le ministre de l'instruction publique à prendre place au bureau, dans la séance d'ouverture. — *La Rédaction.*

courtoisie des Français, il reproduit en se les appropriant les paroles du délégué anglais, M. Lyulph Stanley, qui « a exprimé hautement, au nom de la grande famille européenne, la reconnaissance que lui inspirait le Congrès, cette grande manifestation de fraternité internationale bien digne du glorieux anniversaire que la France célébrait ». — « Tous ceux qui peuvent en juger, a ajouté M. Stanley, sont unanimes pour apprécier les immenses progrès de l'instruction publique en France pendant ces vingt dernières années. »

C'est l'opinion des Anglais, c'est celle de M. Laubert, et, comme nous l'avons vu, il l'appuie sur des faits, sur des témoignages assurés, sur une étude sérieuse et approfondie. Sans trahir son pays, il sait être juste envers le nôtre, et, précisément parce qu'il est équitable, parce qu'il a vu, et bien vu, parce qu'il a constaté des preuves incontestables d'intelligence, de bonne volonté, de travail, d'énergie morale, d'amour du peuple, de persévérance dans le bien, son équité se double de sympathie. Il s'est trouvé chez nous à l'aise; nos mœurs démocratiques lui ont plu; il aime à les peindre; il en parle avec cordialité.

« C'était un spectacle réjouissant et qui étonnait plus d'un étranger que l'amabilité avec laquelle le gouvernement recevait les instituteurs. Déjà le soir qui a précédé le Congrès, tous ses membres, français et étrangers, étaient invités à un punch d'honneur qui eut lieu dans les vastes salons du ministère; ils sont situés au rez-de-chaussée et donnent dans le jardin, où l'orchestre de la Garde de Paris faisait entendre quelques morceaux de temps à autre. Beaucoup de ces messieurs étant probablement venus à Paris sans apporter de frac, ils avaient lu avec plaisir ce post-scriptum de l'invitation : « La réunion ayant un caractère intime, MM. les délégués sont invités » à se présenter sans tenue de cérémonie. » De plus, les membres du Congrès furent invités le mercredi après-midi à une matinée spéciale au Théâtre-Français, où furent jouées *les Femmes savantes* et deux petites comédies. Dans son discours de clôture, le ministre déclara qu'il ne disait pas adieu aux délégués, parce qu'il espérait qu'ils viendraient encore passer chez lui la soirée en famille, à la maison. Aussi le soir, après le dîner auquel M. Fallières avait invité ses directeurs et quelques étrangers privilégiés, des centaines d'instituteurs affluèrent-ils de nouveau dans l'hôtel du ministre. Rentrés dans leur province et dans le cours habituel de leur vie, ils se rappelleront longtemps les merveilles de l'Exposition, ils raconteront que les salons du ministre se sont ouverts aussi pour eux, qu'ils ont entendu

leurs maîtres vénérés Gréard et Buisson, et qu'ils ont vu Coquelin cadet et Mme Barretta au Théâtre-Français.

» Nous aussi, étrangers, nous nous souviendrons de ces jours avec plaisir. Quelques-uns de nous étaient convenus de passer encore une soirée ensemble au Palais-Royal. Nous étions vingt et un, venus de trois parties du monde et appartenant à dix nations différentes. Nous passâmes ensemble une joyeuse soirée et nous ne nous sommes pas séparés sans émotion, car nous nous sentions unis dans nos efforts pour faire de la liberté et de l'instruction les fondements du bonheur du peuple, et dans le désir que les peuples, se rapprochant toujours davantage, ne connaissent plus d'autres luttes que cette concurrence pacifique dont l'Exposition nous a donné l'exemple. C'est dans le sentiment de cette union morale que j'envoie à mes collègues du Congrès, de Paris et de Londres, de Belgique et du Brésil, de la République Argentine et de l'Egypte, de Madrid et de Bucharest, d'Agram et de Genève, un cordial salut. »

Un tel ouvrage méritait d'être signalé à nos lecteurs. Il fait honneur à celui qui l'a écrit ; il fait honneur à la France qui l'a inspiré.

Jules Steeg.

VOLTAIRE ET LE XVIIIe SIÈCLE

M. Émile Faguet vient de publier un nouveau volume qui a fait quelque bruit: *Dix-huitième siècle. Études littéraires* (Lecène et Oudin).

Dans le *Journal des Débats*, M. Henri Chantavoine prend contre M. Faguet, qui les malmène assez rudement, la défense du dix-huitième siècle et de Voltaire. Sans doute, l'auteur des *Études littéraires* n'est point de ces « néo-catholiques, comme il en a poussé, en ces derniers temps, sur le pavé de Paris, qui prennent un bénitier pour écritoire, dénigrent Voltaire — ce qui est d'ailleurs assez vieux jeu — pour s'avancer par les sacristies et leurs dépendances, le prennent de haut avec l'auteur de *Candide*, parce que cela, dit-on, est bien porté, mais qui feraient sur les genoux le voyage de Suisse pour ramper jusqu'au maître de Ferney, s'il était vivant. Quelques-uns de ces jeunes messieurs « du bel-air » sont mystiques comme des ronds de serviette et chrétiens comme des hannetons : ils volent où le vent du « monde » paraît souffler (1) ».

Non, M. Faguet n'a rien de commun avec ces gens-là; s'il n'aime pas le XVIIIe siècle, c'est son droit. Mais, dit M. Chantavoine, « c'est le mien et celui de tout le monde d'aimer ce pauvre XVIIIe siècle et de le défendre. L'auteur me permettra de lui chercher querelle sur deux points qui me tiennent au cœur : l'idée qu'il se fait du XVIIIe siècle tout entier dans son Avant-Propos, — que je trouve fausse, et son article sur Voltaire, — qui me semble injuste.

» A la page sixième de son Avant-Propos, M. Émile Faguet s'exprime ainsi : « Le XVIIIe siècle littéraire, qui s'est trouvé si à l'aise dans les » grands sujets et les a traités si légèrement, n'a été ni chrétien, ni » français. Dès le commencement du XVIIIe siècle l'extinction brusque » de l'idée chrétienne, à partir du commencement du XVIIIe siècle la » diminution progressive de l'idée de patrie, tels ont été les deux » signes caractéristiques de l'âge qui va de 1700 à 1790. » Ni chrétien, ni français, c'est bientôt dit; voyons un peu.

» Qu'il y ait eu diminution de l'idée catholique, sinon de l'idée chrétienne, au XVIIIe siècle; que, par conséquent, il y ait eu atteinte portée à la religion orthodoxe et aux pratiques de dévotion, rien de plus certain. Mais l'orthodoxie n'est pas plus le christianisme véritable que le catéchisme n'est l'Évangile; le formalisme et le dogmatisme religieux sont plus catholiques, mais ne sont pas aussi chrétiens

(1) Tous les jeunes gens d'aujourd'hui ne sont pas anti-voltairiens; je reçois un livre classique, composé d'extraits choisis avec goût : *Voltaire. Extraits de prose, Mélanges d'histoire, de philosophie et de littérature*, par MM. Louis Tarsot, licencié ès lettres, rédacteur au ministère de l'instruction publique, et Albert Wissemans, licencié ès lettres et en droit, bibliothécaire du Musée pédagogique. Paris, Delalain frères. *(Note de M. H. Chantavoine.)*

que la tolérance. Or, la tolérance est le dogme et la religion des temps nouveaux que le charitable XVIIIe siècle a inaugurés. La conscience humaine devient à la fois plus large et plus douce; les hommes, qui sont tous enfants de Dieu au même titre, s'entr'aiment et s'entr'aident plus fraternellement. L'idée de Dieu gagne peut-être en élévation ce qu'elle perd en étroitesse et en rigidité. Le *Credo*, réduit mais universel, n'est plus la prière jalouse et immuable répétée, dans une petite enceinte, par un nombre limité de vrais croyants, astreints et enchaînés à des rites immobiles; c'est la prière commune que peuvent dire, en quelque langue que ce soit, toutes les bouches dont le soupir monte là haut, vers le Père qui est dans les cieux. L'Église catholique, ce diocèse de Rome, perd sans doute de son influence et de son action; mais l'Église chrétienne, ou plutôt l'Église, tout simplement, au vrai sens du mot, c'est-à-dire l'assemblée de ceux qui prient, n'est pas frappée pour cela de dépérissement. La superstition et le fanatisme, qui ont souvent ensanglanté la surface de la terre, mais qui ne l'ont jamais renouvelée, s'éloignent peu à peu; la critique religieuse, libre et féconde, se substitue à la théologie autoritaire; les mythologies comparées dépouillent de jour en jour l'esprit humain d'un reste d'attachement irréfléchi à des fables ou à des mensonges qui ont vécu. On n'y met pas toujours assez de ménagements ni assez de respect, j'en tombe d'accord: on fait rire les hommes de ce dont il faudrait surtout les faire revenir; on insulte trop malignement et avec une impiété trop irrévérente aux dieux brisés; mais le Dieu inconnu, celui qu'on ne connaîtra jamais et qu'on adorera toujours, est à peine outragé par les négations d'un petit nombre d'athées. Le XVIIIe siècle perd, par degrés, l'esprit ecclésiastique; mais il rajeunit et il renouvelle l'esprit chrétien.

» La littérature religieuse est en baisse, évidemment. L'harmonieux Massillon et ses successeurs sont très loin de Bossuet et de Bourdaloue. Le clergé du XVIIIe siècle, depuis le cardinal Dubois jusqu'au cardinal Maury, n'est pas toujours édifiant, ni même pratiquant; les petits abbés ne sont point des jansénistes; les poèmes religieux de Louis Racine, de Jean-Baptiste Rousseau et des autres poètes sacrés,

Sacrés ils sont, car personne n'y touche,

ne rappellent les psaumes de David que vaguement. Mais, si la prédication de l'Église est en décadence, ou même, à dire le vrai, en faillite, en revanche l'apostolat des philosophes est en crédit et en hausse de plus en plus. L'enseignement de la morale, la sensibilité, la justice, l'amour des hommes, « la religion de la souffrance humaine », qu'on appelait alors tout bonnement l'humanité, l'adoucissement nécessaire des mœurs et des lois n'ont jamais été prêchés, chez nous, par des voix plus émues et plus persuasives. Les philosophes, que je ne veux pas canoniser, mais que je ne veux pas non plus maudire, sont des évangélistes à leur manière. Les uns s'adressent à la raison, et ils la corrigent de ses égarements ; les autres s'adressent

à l'âme, et ils la reprennent de ses duretés. Toujours menacés par la Bastille, où ils logent quelquefois, par la Sorbonne, qui les excommunie, par le Parlement qui les condamne, entre le fagot qui brûle leurs livres et le feu éternel qu'on leur promet, ils émancipent courageusement la pensée humaine; ils délivrent, épurent et améliorent la conscience; ils s'évertuent, de tout cœur, avec une foi enthousiaste et invincible au progrès, pour que leurs enfants puissent « voir « de belles choses ». Une de ces belles choses, la plus belle, qu'il est de mode, je le sais, — mais les modes passent et le bien reste, — de contester ou de rabaisser aujourd'hui, ce sera la Révolution. N'est-il pas vrai que la Révolution ait été, pour la France en particulier et pour l'Europe en général, un de ces gîtes d'étape où l'humanité, lasse et triste d'une longue route et d'un dur effort, respire mieux? Les pauvres curés, patriotes et chrétiens, qui faisaient partie du Tiers, aux États généraux de 89, n'auraient pas été, je crois, d'un autre avis.

» Je ne vois pas que la diminution de l'idée de patrie soit plus imputable au XVIIIe siècle que la diminution de l'idée chrétienne. Croit-on, en laissant de côté l'histoire proprement dite, que M. Émile Faguet n'ignore pas, mais qu'il oublie parfois un peu trop, croit-on que les philosophes et les lettrés du XVIIIe siècle, de Montesquieu à André Chénier, n'aient pas aimé et servi la patrie française avec autant de passion pour sa grandeur, pour sa gloire et pour sa prospérité, que les écrivains de l'âge classique? Mais, avant eux, le mot de « patriote » lui-même est à peine prononcé. Cherchez et comptez les mots de France, de patrie et de nation, dans les auteurs du siècle de Louis XIV, de Descartes à La Bruyère, en mettant à part deux disgrâciés, Vauban et Fénelon, qui touchent déjà au XVIIIe siècle par plus d'un point. Oui, les philosophes sont des sujets indépendants et quelquefois rebelles, comme ils sont des catholiques douteux et même des mécréants; ils battent en brèche l'autorité royale et, par moments, la tradition monarchique dans ce qu'elles ont d'arbitraire et de vermoulu; ils ébranlent, avant le grand assaut, les murs de la Bastille; ils annoncent et ils préparent la fin de l'ancien régime, disons, si vous voulez, de la vieille France. Mais la France nouvelle vit en eux et naît avec eux; elle s'éveille à la lumière, à la liberté, à la justice; elle aspire à un ordre de choses meilleur que l'ordre inique dont elle ne veut plus, où tous les citoyens auront leur place et leurs droits dans une patrie plus heureuse et plus éclairée.

» Louis XIV disait et pouvait dire : « L'Etat, c'est moi. » Avec le XVIIIe siècle, on commence à dire ou à bégayer : « L'Etat, c'est nous. » Certainement la France du cardinal Dubois, du cardinal Fleury et de l'abbé Terray, de Louis XV et de Lebel, de Soubise et de Rosbach, la France qui perd son prestige, son honneur, son argent et ses colonies, n'est pas celle des philosophes. Mais eux qui, chaque jour, livrent une bataille et remportent une victoire, ils recrutent à la patrie française une clientèle, ils lui donnent une extension et une

influence que jusque-là elle n'avait pas connues. Le XVIIe siècle avait produit et apporté à l'Europe de très beaux chefs-d'œuvre; dans des œuvres, moins parfaites peut-être au point de vue de l'art, mais plus utiles et plus agissantes, le XVIIIe siècle exprime et répand partout les idées françaises; il colonise le monde civilisé à sa façon. Vous me direz qu'il est cosmopolite. Oui, comme un conquérant qui recule ses frontières à l'infini pour contraindre l'univers à parler sa langue et à reconnaître ses lois. C'est comme si vous reprochiez aux Romains d'être sortis de l'étroite enceinte de leurs sept collines pour prendre le monde. Où voyez-vous une « diminution de l'idée de patrie » dans cette conquête des étrangers, amenés et annexés en quelque sorte par les philosophes aux principes nouveaux qu'ils ont fait germer et croître sur le sol français? M. Émile Faguet, qui a beaucoup étudié Joseph de Maistre, me permettra de terminer ma courte réplique par une citation de ce grand « prophète du passé ». Il fait dire à un des personnages (le comte) qu'il met en scène dans ses Entretiens : « Deux caractères particuliers vous distinguent » de tous les peuples du monde: l'esprit d'association et celui de » prosélytisme. Les idées, chez vous, sont toutes nationales et toutes » passionnées... Au moins, si vous n'agissiez que sur vous-mêmes, » on vous laisserait faire; mais le penchant, le besoin, la fureur » d'agir sur les autres, est le trait le plus saillant de votre caractère. » On pourrait dire que ce trait est vous-mêmes. Chaque peuple a sa » mission. Telle est la vôtre. La moindre opinion que vous lancez sur » l'Europe est un bélier poussé par trente millions d'hommes. » Les philosophes qui ont construit et manœuvré ce bélier terrible ont été, à mon humble avis, des Français — des Français modernes — du premier ordre et de la première heure. Ne les renions pas : nous diminuerions la France trop cruellement.

« Voilà pour l'Avant-Propos de M. Émile Faguet. J'en viens maintenant à son article sur Voltaire, ce fameux article, que l'abbé Trublet n'aurait pas écrit, mais qu'il eût aimé, avant d'entrer à l'Académie et de se réconcilier avec le patriarche, car leur querelle finit par un raccommodement. M. Émile Faguet n'aime pas Voltaire, qui ne lui a rien fait, ou même qui lui a fait du bien. Songez un peu, mon cher Faguet, que si Voltaire et quelques autres n'avaient pas écrit, notre métier serait moins facile, notre vie moins douce, notre provision d'idées plus pauvre ou moins libre, et notre plume, quand nous en avons une, moins légère. Le sens de l'article incriminé revient en somme à la définition de Voltaire par Trublet: « La perfection dans la médiocrité. » L'éloge est médiocre. « Le brillant dans l'universalité » me paraîtrait plus équitable, à tout le moins, et encore trop mince. Je tiens à citer textuellement M. Émile Faguet. « Voltaire, écrit-il, » est avant tout un bourgeois gentilhomme français du temps de la » Régence, devenu très riche, un peu audacieux, très impertinent, » et gardant tous ses défauts d'origine et d'éducation. Seulement,

» c'est un bourgeois gentilhomme très spirituel, ce qui fait qu'il n'a » pas eu tous les ridicules, et très intelligent, ce qui fait qu'il a mis » un grand talent au service de ses préjugés et a tenu par là une » très grande place dans le monde intellectuel. » Et plus loin : « Voltaire n'a pas été artiste pour une obole. » Pas artiste! si l'on entend par là que l'imagination de Voltaire n'a été ni éperdue, ni surexcitée; qu'il n'y a point trace chez lui de ce que nous appelons « l'écriture artiste », et qui n'est trop souvent que du galimatias de rapin en délire, on a raison. Mais trouvez quelqu'un de plus vif, de plus nerveux, de plus en éveil et en haleine, de plus impressionnable, de plus créateur et de plus fécond. Tragédie, comédie, épopée, opéra, poème sérieux, poésie légère, histoire, roman, article, lettre ou billet, il est toujours à inventer et à composer quelque chose. Prenez une de ses journées, n'importe où : si elle vous semble bourgeoise, c'est que j'ai la berlue et que je n'entends rien à rien. Il est artiste comme la nature, qui ne se repose jamais; la vie et le mouvement lui partent des yeux. Vous ne voyez en lui qu'un bourgeois pratique, fils de notaire et notaire lui-même ; mais ne connaissons-nous pas autour de nous (je le remarque en passant) des notaires, des avoués et des bourgeois, de bons bourgeois, plus artistes que de prétendus artistes et plus lettrés que des gens de lettres? Vous le jugez prudent, vaniteux, égoïste, rancunier, menteur, courtisan et comédien ; vous n'apercevez et vous ne montrez presque rien de ce qu'il y a de lumineux dans ce grand cerveau ; vous passez, avec une pirouette dégagée, mais un peu sèche, devant « ce grand, limpide, et parfois profond génie ». Le mot n'est pas de moi; il est de M. Renan, qui s'y connaît. Pas artiste pour une obole!... Voyons, haussez vos prix et faites la charité à Voltaire; accordez-lui d'avoir été artiste pour deux sous et n'en parlons plus.

» Vous reprochez à Voltaire des inconséquences, vous plaisantez et vous triomphez de ses contradictions. Il n'y a qu'un moyen de ne se contredire jamais, c'est de ne rien dire. Voltaire, qui a tout dit, s'est contredit. Il l'a lui-même avoué de très bonne grâce : il était plein de bonne grâce, — et de bonté, — ce méchant homme qu'il est plus facile de mordre que de remplacer. Relisez dans le *Dictionnaire philosophique* l'article *Contradiction*, et ouvrez au hasard sa merveilleuse *Correspondance*, vous aurez des preuves. Vous lui reprochez de ne pas avoir été assez catégorique et affirmatif en philosophie sur les gros problèmes où les meilleurs yeux ne voyent pas encore très clair : l'existence de Dieu, l'infini, l'immortalité de l'âme, la vie future, la co-existence ici-bas du bien et du mal, que sais-je? Etes-vous assez sûr de vos lunettes pour découvrir le vrai, et de votre logique pour m'en convaincre? « Nous en sommes tous là » : vous le reconnaissez vous-même; « nous avons des certitudes d'un jour et d'une heure ». Mais alors ne demandez pas à Voltaire ce qu'on ne peut demander qu'à Dieu, — et au Pape, — l'absolu et l'infaillibilité. »

CAUSERIE LITTÉRAIRE

Notre siècle est le siècle de l'érudition. Il a entrepris et poursuit, avec une admirable patience, sa vaste enquête sur le passé de l'humanité. Il fouille toutes les archives; il met au jour et il interroge, guidé par une critique sévère, tous les documents historiques. Rien de plus louable que cette curiosité; elle a pourtant ses périls. Les arbres, a-t-on dit, empêchent de voir la forêt; et c'est ainsi que souvent l'érudition, par l'extrême importance qu'elle attache aux moindres détails, à force de disperser l'attention, l'égare et ne laisse plus apercevoir le véritable sens de l'histoire. Il y a de grands faits et de petits faits, dans la vie de l'humanité; il est bon que, de temps en temps, un esprit vigoureux et philosophique nous rappelle ces grands faits et les mette bien en lumière, en laissant volontairement dans l'ombre tous les autres. Le *Discours sur l'histoire universelle* a besoin d'être recommencé tous les cinquante ans.

Tel est l'objet que s'est proposé M. Lavisse, l'éminent professeur d'histoire à la Sorbonne, dans le petit volume qu'il vient de publier, et auquel il a donné pour titre : *Vue générale de l'histoire politique de l'Europe* (1). Trois mille ans d'histoire sont résumés en deux cents pages environ. Le premier chapitre est consacré à la Grèce antique, le dernier nous montre l'Europe de 1890 et essaie de soulever un coin du mystérieux avenir. Dans l'intervalle l'empire romain, les invasions des barbares, l'empire carolingien, le moyen âge, les temps modernes, enfin cette période de l'histoire contemporaine qui commence en 1789 et dont nos pères ont été les acteurs, défilent successivement sous les yeux du lecteur, marqués de leurs traits essentiels. On ne saurait imaginer une exposition plus sobre, plus substantielle, plus lumineuse et plus intelligente. Il serait à souhaiter que tout jeune homme qui achève ses études de collège pût lire et méditer ce livre. Il y apprendrait à voir clair dans tout ce qui lui a été enseigné; il trouverait là

(1) Armand Colin, éditeur.

rassemblé tout ce qu'il lui importe de retenir pour l'usage de la vie et le profit de son jugement.

Reprendre ce tableau, l'analyser pour le résumer encore serait un travail inutile et difficile. Mieux vaut se borner à recommander cet excellent petit livre aux lecteurs de la *Revue*. Disons seulement un mot des conclusions de l'auteur. Aussi bien c'est la partie la plus intéressante pour nous, car ce n'est plus de ceux qui nous ont précédés qu'il s'agit ici, c'est de nous-mêmes, les vivants.

M. Lavisse constate que, durant la période qui s'étend de la prise de Constantinople à la Révolution française, dans ce que l'on appelle les temps modernes, la politique a été conduite par les princes, dirigée par eux, par leurs ministres, par leurs ambassadeurs, traduite en actes par leurs armées. Les uns veulent agrandir leurs États, étendre leur influence ou leur domination ; les autres acquérir de la gloire. Le droit de conquête n'est contesté par personne. Durant cette période, l'état de guerre est l'état pour ainsi dire permanent de l'Europe. La paix n'est jamais qu'une trêve de quelques années. Le sang coule à flots sur tous les champs de bataille. Les ruines et la misère ne cessent d'accabler les peuples malheureux. Et, pourtant, si l'on regarde les résultats de ces quatre siècles de lutte, on voit qu'ils sont presque nuls; à peine si un État s'agrandit ou diminue un peu, au détriment ou au profit du voisin. Le rêve de monarchie universelle de Louis XIV échoue aussi bien que celui de Charles-Quint. Un certain équilibre, toujours instable, toujours menacé, se maintient dans l'Europe. Tout ce sang a été versé à peu près en pure perte.

La Révolution de 89 a introduit un droit nouveau. A la politique des princes, elle a substitué la politique des peuples, elle a condamné le principe de la conquête, donné aux nations la conscience d'elles-mêmes, proclamé leur droit à être indépendantes comme à se gouverner elles-mêmes. Et M. Lavisse se demande si la proclamation de ce droit nouveau aura du moins pour effet de rendre les guerres plus rares dans l'avenir qu'elles ne l'ont été dans le passé; si ce droit nouveau qui a transformé l'Europe justifiera, ou non, les espérances qu'avait fondées sur lui la philosophie humanitaire du XVIII[e] siècle. Il ne conclut pas; il cherche à établir le bilan des chances de paix et des chances de guerre. Mais il est aisé de voir qu'il ne se sent pas rassuré.

Et d'abord, ce droit nouveau est loin encore d'être admis par tous. A côté de ceux qui reconnaissent les droits des peuples à la liberté, il y a encore des politiques attachés aux doctrines du passé; il y a encore des États pour qui la force est la raison suprême, qui revendiquent le droit de conquête comme une conséquence de la victoire, qui le pratiquent sans scrupule. La France, il y a vingt ans, en a fait la douloureuse expérience. Tant que les représentants de ces doctrines n'auront pas disparu, ou n'auront pas été réduits à l'impuissance, la sécurité de leurs voisins ne cessera pas d'être menacée.

Le droit de conquête fût-il définitivement condamné, la paix de l'Europe ne serait point encore assurée. Le principe des nationalités, du droit des peuples à l'indépendance a triomphé sur un certain nombre de points de l'Europe; il n'a pas triomphé partout. L'Italie a constitué son unité. L'Allemagne du Nord a constitué la sienne. La Belgique, la Grèce, la Serbie, la Roumanie, la Bulgarie sont devenues des nations. Mais d'autres nationalités réclament toujours leur indépendance. L'Autriche est un agrégat de peuples, elle n'est pas une nation; elle a une question allemande, une question hongroise, une question tchèque. La presqu'île des Balkans est toujours pleine d'orages menaçants. L'Allemagne a une question polonaise, une question danoise, comme elle a une question nouvelle, d'Alsace-Lorraine. Ou le droit moderne périra, ou i faudra que ces divers problèmes se posent tôt ou tard. Et jamais on n'a vu jusqu'ici une nationalité opprimée qui revendique son indépendance, l'obtenir autrement qu'à la suite d'une lutte sanglante.

Supposons, cependant, que le droit nouveau ait triomphé, que toutes les consciences nationales, petites ou grandes, soient affranchies, que tous les peuples de l'Europe s'accordent à condamner le principe de la conquête, peut-on être certain que, du moins alors, le désarmement général puisse s'établir, que tous les peuples s'entendent pour résoudre pacifiquement les conflits qui pourront surgir entre eux? Cela encore pourrait bien n'être souvent qu'un beau rêve. Le principe des nationalités, en donnant à chaque peuple le sentiment très vif de son individualité, lui fait aussi plus vivement sentir tout ce qui le distingue d'un autre peuple. Il a sa langue, il a ses institutions, il a son génie et

son tempérament; son voisin parle une autre langue, est régi par d'autres institutions, a un autre tempérament et un autre génie; de là des malentendus, des antipathies, des haines. Ce ne sont plus les princes qui pousseront deux armées l'une contre l'autre; mais les peuples aussi ont leurs passions, leurs ambitions; s'ils viennent à se heurter dans l'Europe nouvelle, ce sera par des masses effroyables, par des duels plus courts sans doute et plus rapides, mais plus violents peut-être, où chaque adversaire portera une haine furieuse.

L'intérêt a amené autrefois plus d'une guerre entre les États gouvernés par des princes; pourquoi n'en produirait-il pas également entre les nations? Depuis soixante années les luttes industrielles et commerciales sont demeurées pacifiques; mais chaque jour la concurrence internationale devient plus âpre. La production toujours croissante réclame des débouchés toujours nouveaux. Les peuples européens se disputent les marchés de l'extrême Orient, de l'Afrique, de l'Amérique du Sud. Pour ne pas appeler la force à trancher leurs débats, un jour ou l'autre, ils n'auront pas trop de toute leur sagesse.

Telles sont les réflexions inquiétantes qu'un philosophe ne peut s'empêcher de faire lorsqu'il regarde l'état actuel de l'Europe. Pendant ce temps, aux deux ailes de notre continent, à droite et à gauche, deux puissances se sont prodigieusement étendues. D'un côté l'Angleterre qui, depuis un siècle, a conquis l'empire des mers; de l'autre la Russie qui ne cesse de s'étendre en Asie d'une marche régulière et sûre. Pour faire contre-poids à ces deux colosses, ce ne serait pas trop de l'union de toute l'Europe centrale. L'Amérique aussi est entrée en scène de l'autre côté de l'Atlantique. Le temps n'est pas loin où l'histoire politique, que jusqu'ici l'Europe a seule conduite, verra intervenir de nouveaux acteurs, où, dans le grand drame de la vie de l'humanité, le lieu même de la scène risquera de changer.



S'il est un pays peu fait pour le mysticisme, il semble bien que ce pays soit l'Italie. Ce n'étaient pas des mystiques, à coup sûr, que les anciens Romains; ils ont conquis le monde par leur esprit pratique, leur énergie, leur politique patiente et dépourvue de tout

scrupule, et, après l'avoir conquis, ils ont excellé à l'exploiter à leur profit, aussi bien qu'à l'administrer. Leur religion même n'était guère qu'un marché fait avec la divinité. L'Italie moderne n'est pas mystique, elle non plus. Au temps de la Renaissance, elle a été la patrie de Machiavel. Le sacré collège de Rome n'a pas été moins que le sénat de Venise une école de diplomates avisés et subtils. Il est arrivé plus souvent aux politiques italiens d'avoir manqué leur coup par excès de finesse et pour avoir voulu être trop habiles que pour avoir péché par naïveté. Aujourd'hui, encore, nos voisins d'outre-monts n'ont pas la réputation de manquer du sentiment de la réalité, de se laisser emporter par les rêveries généreuses et de mettre dans les affaires de ce monde le sentiment à la place de l'intérêt.

L'Italie, elle aussi, a cependant traversé sa période mystique. Elle l'a traversée au moyen âge, particulièrement au XIIIe siècle. C'est ce mouvement dont l'homme de France qui connaît le mieux l'Italie, M. Émile Gebhart, professeur à la Sorbonne, vient de nous résumer l'histoire dans l'intéressant volume auquel il a donné pour titre *l'Italie mystique* (1).

L'Europe entière a été mystique au moyen âge; mais le mysticisme italien offre une physionomie particulière. Les siècles qui avaient vu la chute de l'empire romain et l'invasion des barbares avaient été des siècles durs, et ceux qui les suivirent ne le furent guère moins. La vie était âpre et misérable, la terre livrée à la force brutale; une nuit profonde semblait s'être étendue sur l'univers. Les âmes tendres cherchaient un refuge dans la doctrine chrétienne. Elle leur apprenait que la vie est une épreuve et une vallée de larmes, que Satan est souvent, sur la terre, plus fort que Dieu même. Elle leur montrait, comme consolation de leurs misères, l'espérance de la vie éternelle. De là le caractère sombre du mysticisme du moyen âge, hanté des terreurs de l'enfer, où partout on entend retentir la plainte douloureuse des opprimés, où toutes les poitrines et toutes les mains semblent saigner, comme la poitrine et les mains de Jésus crucifié.

Il semble que l'Italie eût eu de bien bonnes raisons de n'être pas moins sombre que le reste de la chrétienté. Elle avait vu à

---

(1) Un vol. in-12, librairie Hachette.

Rome les jours lamentables du xᵉ et du xiᵉ siècles, les épreuves de l'Église, les hontes et les humiliations de la papauté; elle avait subi, au sud, les invasions des Sarrasins, au nord celle des Allemands; elle était déchirée par les guerres civiles, foulée sans cesse aux pieds par des soldats brutaux; elle servait de théâtre aux longues luttes du sacerdoce et de l'empire. Elle eût été en droit, autant qu'un autre pays, plus qu'aucun autre pays peut-être, de désespérer de la vie.

Tel n'est point cependant le caractère du mysticisme italien. Certes, lui aussi vit de la doctrine austère et redoutable du christianisme; il adore le Dieu crucifié; il croit à Satan et à l'enfer; il attend ce jugement dernier qui séparera les bons des méchants et précipitera ceux-ci dans les flammes éternelles; il trace aux voûtes de ses cathédrales ou sur les murailles de ses champs des morts d'effrayantes peintures des tortures réservées aux damnés. Pourtant, si l'on veut regarder l'ensemble, ce n'est point la terreur qui domine dans ce mysticisme. Son christianisme s'inspire de l'Évangile bien plus que des Prophètes ou de l'Apocalypse. Il est aimable et souriant. Il persiste à aimer la vie, à la juger bonne, et ne se résigne pas à n'y trouver que des sujets d'affliction et de désespoir. Le siècle a beau être dur, les hommes ont beau être méchants et cruels, le soleil rayonne toujours, la lumière est toujours douce à voir, la mer est toujours bleue, la terre se couvre toujours de verdure, de fleurs et de fruits, — et c'est assez pour que l'Italie s'obstine à espérer, même contre l'espérance.

Ainsi se montre à nous le mysticisme italien dès la fin du xiiᵉ siècle avec Joachim de Flore. Les temps qu'il annonce à l'humanité sont des temps nouveaux qui vont être les temps heureux; l'Évangile qu'il prêche c'est l'Évangile de l'esprit, l'Évangile éternel. Il y a eu d'abord l'Église souffrante, puis l'Église militante, pleine encore de deuils et de traverses; maintenant va venir l'Église triomphante, apportant aux hommes la paix et la joie sans mélange. Au règne du Fils va succéder le règne de l'Esprit Saint, promis et attendu; la révélation alors sera tout entière accomplie. Que tous, donc, prennent courage et confiance, que tous soient joyeux dans la simplicité de leur cœur et dans l'amour du Dieu bon! Joachim de Flore frise, on le voit, l'hérésie; l'Église, cependant, ne le condamnera pas.

A Joachim de Flore, François d'Assise succède au commencement du XIIIe siècle. Celui-ci, c'est le grand saint de l'Italie; c'est l'homme qui va exercer l'influence principale sur son siècle et sur les siècles suivants; c'est lui qui va donner son caractère propre au mysticisme italien.

Jamais on ne vit saint plus aimable, plus souriant, plus semblable à Jésus lui-même. La religion qu'il prêche est toute douceur, toute pureté, toute candeur. Il ne sait pas maudire; il ne sait que bénir. Le Dieu qu'il enseigne est le Dieu bon, le Père plein de mansuétude et de tendresse; tous les êtres sont ses enfants, il veut pour tous le bonheur et la joie; il leur demande seulement de l'aimer comme il les aime, avec confiance et dans la simplicité de leur cœur.

Saint François ne voit pas, dans tous les spectacles que nous offre la nature, dans tous les sentiments de notre cœur, autant de tentations, autant de pièges que nous tend sans cesse le démon; il sourit à la vie, il aime la verdure, les fleurs, il aime tout ce qui est aimable. S'il impose à ses disciples le vœu de pauvreté, c'est surtout afin de conserver toujours, en évitant trop de s'attacher aux biens qui passent, cette paix intérieure qui est la source de toute joie véritable. Mais il ne veut pas que l'on abuse de l'austérité. Les frères sauront se passer de tous les plaisirs de la terre et vivre d'un verre d'eau et d'une croûte de pain; mais si l'occasion se présente à eux de faire un bon repas, ils sauront en jouir en remerciant le Seigneur. Il ne veut pas qu'ils s'enferment dans des cloîtres; il veut, au contraire, qu'ils se mêlent aux autres hommes et qu'ils vivent de leur vie. Il leur recommande, comme première vertu, la gaieté; il leur interdit de jamais montrer un visage triste et morose.

L'amour, tout François d'Assise est dans ce mot. Il aime la terre, ce sourire de Dieu; il aime les oiseaux, toutes les créatures, ces frères et ces sœurs plus humbles des hommes, il leur parle, il entend leur langue, il se fait entendre d'eux. Pour l'humanité, il n'a qu'amour. La fraternité, ramenée sur la terre au nom de Jésus, y ramènera les jours de l'Eden.

Tel est l'esprit de saint François d'Assise; tel nous le montrent non seulement la règle donnée par lui aux franciscains, mais toutes les légendes si vite formées autour de son nom par l'ima-

gination populaire; toutes sont gracieuses et poétiques; de toutes se dégage un parfum exquis, non seulement de pureté morale, mais aussi de joie rayonnante et communicative. Que l'on compare l'enseignement de saint François et l'esprit du moine enfermé dans sa cellule auquel nous devons l'*Imitation*, on verra combien l'inspiration est différente. François d'Assise a réconcilié l'ascétisme chrétien avec la vie.

Ses disciples, comme il arrive toujours, pourront compromettre son œuvre. Leurs disputes commenceront dès le lendemain de sa mort. Les uns verseront à toutes les exagérations et à toutes les folies du mysticisme qui amènent si vite, par une inévitable réaction, les pires désordres des sens. D'autres seront vulgaires et grossiers. Il y aura les « temporels » à côté des « spirituels ». Le schisme et le désordre entreront dans les couvents franciscains. Peu importe, après tout! L'idéale figure de François d'Assise n'en demeurera pas moins, dominant les uns et les autres, rayonnant sur toute l'Italie, l'appelant à elle, lui montrant la voie du salut. Le christianisme mettra sa marque sur toute la civilisation italienne, sur toute la Renaissance; mais un christianisme aimable et heureux, un christianisme ami de la nature, épris de la beauté, s'abandonnant à la joie de vivre. C'est l'esprit de saint François qui guidera le pinceau de Fra Angelico, lorsqu'il peindra ses vierges nimbées d'or, au doux visage extatique; c'est lui aussi qui conduira la main de Raphaël lorsqu'il fixera sur la toile ses Madones, ses Saintes-Familles, ses Enfant-Jésus et ses petits saint Jean.

L'art italien devait à saint François de le glorifier par la main du premier de ses grands peintres, le Giotto. Quiconque aime l'art italien, quiconque a le culte de cette merveilleuse Renaissance, d'où est sorti le progrès de l'humanité moderne, celui-là doit un pèlerinage à cette petite ville d'Assise, où saint François est né, et qu'il a bénie en mourant, car là s'est allumé le flambeau où tous les autres ont pris ensuite la lumière.



Princesses et grandes dames (1), tel est le titre du nouveau volume publié par Mme Charles Vincens, — en littérature Arvède

(1) Un volume, Hachette, éditeur.

Barine, — la femme distinguée qui vient de remporter au concours de l'Académie française le prix d'éloquence pour une étude sur les contes de Perrault. De ces princesses et grandes dames, l'une est une reine, qui se lassa de régner, il est vrai, et abdiqua, quitte à s'en bientôt repentir, Christine de Suède. Une autre est la margrave de Bayreuth, la sœur dévouée et particulièrement chère du grand Frédéric. Une troisième est une princesse arabe, fille du sultan de Zanzibar, qui, après escapade et enlèvement, épousa un marchand allemand, et qui vivait récemment encore, bonne bourgeoise à Hambourg. Les deux autres figures de femmes que nous présente Mme Vincens intéressent particulièrement la France : l'une est Marie Mancini, l'autre est la duchesse du Maine. C'est à celles-ci que nous nous arrêterons un moment. Toutes deux sont déjà connues; mais c'est un plaisir de revenir, même sur un sujet connu, avec Mme Vincens. Elle excelle à donner un tour piquant et original à tout ce qu'elle touche, à prendre la fleur d'un sujet, à traiter un portrait d'une main légère et qui pourtant met toujours la couleur et la lumière juste au bon endroit.

Marie Mancini et la duchesse du Maine, toutes deux, on peut le dire, manquèrent leur vie, toutes deux firent un beau rêve; toutes deux, au moment où il semblait près de se réaliser, eurent un rude réveil; toutes deux se consolèrent comme elles purent, chacune à sa façon.

Marie Mancini était une de ces sept nièces italiennes que Mazarin, en bon oncle, appela en France, se chargeant d'y faire leur fortune comme il y avait fait la sienne propre. Il y avait de tout dans ces sept nièces de Mazarin : des saintes, comme Laure, duchesse de Mercœur; de pures scélérates capables de tout, voire de crimes, comme Olympe, la comtesse de Soissons. Marie Mancini fut dans la moyenne de la famille, et cette moyenne, à vrai dire, inclinait plutôt du côté du mal que du côté du bien. Quand elle arriva en France, en 1653, à l'âge de treize ou quatorze ans, elle parut à la cour un prodige de laideur. C'était une fillette toute noire, avec une grande bouche, des bras trop longs, des cheveux de bohémienne; elle n'avait pour elle que de grands yeux pleins de feu. Mais cette vilaine noiraude était pétillante d'intelligence et de vivacité; violente avec cela et emportée comme une Italienne. Elle avait reçu, tout enfant, une instruction dont

elle avait profité; elle connaissait à merveille les poètes et les écrivains italiens; elle fut vite au courant de la littérature française. Elle vit le jeune roi, elle s'éprit de lui avec la fougue qu'elle portait en toutes choses. Quand Louis XIV, en 1658, tomba gravement malade, elle ne put maîtriser son trouble; sa passion éclata à tous les yeux. Louis XIV, guéri, le sut, et sa vanité en fut flattée. Rien n'est contagieux comme l'amour, et bientôt Louis XIV l'aima, lui aussi. Il était gauche alors encore, timide, presque complètement ignorant, — la tutelle de Mazarin trouvait son compte à cette ignorance, — il se sentit attiré et dominé par cette jeune fille intelligente, énergique, ardente, qui s'emparait à la fois de son esprit, de son cœur et de ses sens. Il recherchait sa société en toute occasion; il ne dissimulait pas l'ascendant qu'il subissait.

Quand Marie Mancini vit l'empire qu'elle exerçait, son ambition ne connut plus de bornes; elle rêva d'être épousée, de devenir reine de France. Elle fut assez puissante pour faire rompre un mariage presque arrangé entre le jeune roi et une princesse de Savoie.

Louis XIV épouser une petite Italienne! Une telle mésalliance révoltait le cœur de la hautaine Anne d'Autriche, quelles que pussent être ses propres faiblesses pour l'oncle de cette petite Italienne. Elle laissa éclater sa fureur. L'oncle, lui, ne semblait pas regarder d'un œil si mécontent la passion du jeune roi pour sa nièce. Mais celle-ci gâta tout par sa violence étourdie et sa confiance en elle-même. Maîtresse qu'elle se croyait du cœur du roi, elle pensa n'avoir plus rien à ménager; elle dédaigna la protection de Mazarin, elle le brava, elle osa entrer en lutte avec lui. Mazarin comprit que le mariage de sa nièce, s'il se faisait, sonnerait l'heure de sa disgrâce. Dès lors, il décida que ce mariage ne se ferait pas, et Marie Mancini fut perdue.

Mazarin commença par l'exiler. Du fond de sa retraite, elle trouva le moyen de correspondre avec le roi. Quand elle sut, à n'en plus pouvoir douter, que le roi épousait définitivement l'infante Marie-Thérèse, ce furent des cris, des éclats de violence, un emportement sans égal. Son beau rêve avait duré un peu plus d'une année.

Elle se retourna aussitôt, avec cette violence qui était le fond

de son caractère. Son mariage royal manqué, elle voulut épouser le prince Charles de Lorraine; elle se mit à l'aimer avec le même éclat, la même furie, qu'elle avait aimé le roi. L'orgueil royal ne pouvait admettre que l'on se consolât si vite. Louis XIV fut mortellement blessé, et Marie Mancini s'en aperçut bientôt. L'accueil glacial qu'elle reçut de lui lui fit comprendre que tout était fini. Elle n'épousa point le prince Charles de Lorraine; elle dut épouser un Italien, le connétable Colonna. Pauvre connétable Colonna, qui aimait sa femme! il paya cher d'avoir été épousé par elle à contre-cœur et par force. Elle lui fit la vie dure de toutes les façons. Elle n'épargna rien pour le rendre malheureux et ridicule, et lui, pourtant, l'aimait toujours.

Quand une créature comme celle-ci, énergique, violente, sans aucun contrepoids moral à sa violence naturelle, a manqué sa vie, il ne lui reste guère qu'à mal finir, et ce fut la destinée de Marie Mancini. Elle eut vite tourné à l'aventurière. Le désordre et l'inconduite entrèrent dans son existence, et à leur suite tous les hasards et toutes les aventures. Elle fit mainte escapade; elle se sauva sous des déguisements, courut les mers et les grands chemins, se fit arrêter, essaya de revoir le roi, espérant ressaisir sur lui son empire. Mais Louis XIV était de ceux qui, une fois blessés, ne pardonnent jamais, et Marie Mancini ne fut point admise à le revoir. On l'emprisonna dans des couvents; elle y porta le désordre ou s'en échappa. Elle promena sa vie errante en Italie, en France, en Espagne. De temps en temps, on perd sa trace, pour la retrouver et la perdre encore. On ne sait au juste ni quand, ni où elle mourut.

La duchesse du Maine ne finit point en aventurière. Autre fut sa destinée, comme autre était son tempérament. Petite-fille du grand Condé, toute petite de corps, pleine de l'orgueil des Condé, on l'avait mariée au duc du Maine, bâtard du roi et de Mme de Montespan. Quand le roi, tombé sous l'influence de Mme de Maintenon, eut fait légitimer ses bâtards, issus d'un double adultère. quand il eut, par son testament, institué le duc du Maine régent après sa mort, la petite duchesse se vit sur les marches du trône. Si Louis XV, le chétif enfant de cinq ans qui représentait toute la postérité royale, venait à mourir, son mari deviendrait le roi et elle la reine. Quel rêve! Mais celui-là non plus ne dura guère.

Le premier acte du parlement fut de casser le testament du grand roi, et de confier la régence, non pas au duc du Maine, mais au duc d'Orléans. Les princes légitimés furent remis à leur rang.

La duchesse essaya de prendre sa revanche en conspirant avec Alberoni; mais ce n'étaient pas des conspirateurs sérieux que les gens de la petite cour de Sceaux. Dubois eut bientôt fait de les prendre dans leurs filets. L'aventure eût pu coûter cher à ceux qui l'avaient entreprise. Mais le duc d'Orléans était d'humeur douce; il se contenta de mettre en pénitence pour quelque temps le duc et la duchesse. On vit bien alors la différence de leurs humeurs : le duc, hypocrite et lâche, ne cherchant qu'à se tirer du mauvais pas où il s'était mis, au risque de compromettre tous les autres; la petite duchesse, rageuse, faisant des scènes, disant des injures et ayant des crises de nerfs. Tout ambitieuse et violente qu'elle fût, elle n'était pas, comme Marie Mancini, de la race des vraies ambitieuses et des vraies violentes. Ce qui dominait en elle, au fond, avec la vanité, c'était la frivolité. La leçon qu'elle avait reçue lui profita; elle ne bougea plus, elle ne s'occupa plus de politique, elle ne conspira plus. Elle se borna à mépriser ce mari boiteux et mal venu, qui n'était bon à rien, et dont on ne pouvait rien faire, et aussi à continuer à adorer elle-même sa petite personne. Sa petite cour de Sceaux suffit à son ambition. A défaut d'autre chose, elle avait la richesse, les fêtes, les adulations. Elle donnait des fêtes mythologiques en l'honneur de sa propre divinité. Les jours et les nuits se passaient en divertissements galants, en mascarades, en travestissements mythologiques ou tantôt elle était Diane et tantôt Vénus. Elle tenait cour d'amour, académie et bureau d'esprit. On lui faisait de petits vers auxquels elle répondait par d'autres petits vers. On se donnait là un mal énorme pour rimer des madrigaux, des acrostiches; on s'extasiait mutuellement sur tous les jolis *concetti* qu'on improvisait à la sueur de son front; on ciselait amoureusement des riens. Ainsi l'on tuait le temps; ainsi s'acheva, dans les puérilités, la vie de cette duchesse du Maine, qui avait vu, un moment, la couronne de France prête à se poser sur son front. Pauvre divertissement, mais divertissement inoffensif en somme, et qui vaut mieux que de courir les grands chemins.

***

Pourquoi la vie, si douce aux uns, est-elle à d'autres si cruelle? Il semble qu'il y ait de malheureux êtres contre qui la fatalité s'acharne, sur lesquels la destinée ne se lasse pas de frapper. Qu'ont-ils fait pour être éprouvés ainsi? Qu'avons-nous fait, nous autres, pour ne pas tirer, plutôt qu'eux, le numéro maudit dans la loterie de l'existence? Terrible problème, qui a de tout temps préoccupé la conscience humaine, qu'ont cherché à expliquer toutes les religions et toutes les philosophies, qui a amené le blasphème sur les lèvres de plus d'un révolté!

J'ai connu, il y a quelques années, une pauvre jeune fille, fille d'un universitaire distingué, qu'il était impossible de voir sans être ému d'une profonde pitié. Au sortir de l'adolescence, elle avait perdu complètement la vue; ce n'était pas assez, elle avait encore perdu l'ouïe à peu près complètement; à peine entendait-elle quand on lui parlait dans l'oreille, aussi haut que possible. Ainsi séparée du monde et de l'humanité, comme enfermée toute vivante dans un tombeau dont la pierre aurait été scellée sur elle, sa seule consolation était de composer des vers. Quand la poésie n'aurait servi qu'à consoler et à distraire une telle infortunée, elle mériterait encore d'être bénie.

Le sort pourtant n'était pas las de la frapper. Elle avait trouvé un homme de cœur qui l'avait aimée et l'avait épousée; un enfant lui est né. Elle ne pouvait voir son sourire, mais elle le sentait vivant dans ses bras, et cet enfant était sa joie. Puis un jour elle a senti le petit être brûlant sous ses caresses, elle l'a senti ensuite devenir froid et glacé; personne n'a eu besoin de lui dire que son enfant était mort.

Dans ma nuit (1), tel est le titre mélancolique et significatif du recueil de poésies que publie aujourd'hui cette jeune femme, Mme Galeron de Calonne. C'est, on peut le dire, avec le sang de son cœur que l'auteur a écrit tous ces vers. Elle a connu les larmes amères, les révoltes, le désir d'aller au-devant de la mort, le désespoir. Elle a connu surtout l'ennui, le morne ennui, des heures sans fin, où l'âme solitaire se ronge et se dévore elle-même. Elle nous dit tout cela.

(1) Un volume; Lemerre, éditeur.

Et pourtant, ce n'est ni sur un blasphème, ni sur un cri de révolte ou de désespoir que son livre se termine. Je veux mettre sous les yeux des lecteurs cette dernière pièce, non que je n'en pusse citer mainte autre aussi remarquable, au point de vue littéraire, mais parce que je ne sais rien de plus touchant, de plus noble moralement, que la résignation qui y est exprimée. Songez-y bien, il ne s'agit pas ici d'un développement de rhétorique, d'une amplification où l'imagination d'un poète s'est échauffée et a mis en mouvement sa sensibilité : c'est une vraie aveugle qui a écrit ces vers, une aveugle, presque aussi sourde qu'elle est aveugle ; c'est une mère qui a perdu son unique enfant.

Voici ces vers dédiés par M[me] Galeron de Calonne à son mari :

Je ne te vois plus, soleil qui flamboies,
Pourtant des jours gris je sens la pâleur ;
J'en ai la tristesse ; il me faut tes joies.
Je ne te vois plus, soleil qui flamboies,
Mais j'ai ta chaleur.

Je ne la vois plus, la splendeur des roses,
Mais le ciel a fait la part de chacun.
Qu'importe l'éclat ? j'ai l'âme des choses.
Je ne la vois plus, la splendeur des roses,
Mais j'ai leur parfum.

Je ne le vois pas, ton regard qui m'aime,
Lorsque je le sens sur moi se poser.
Qu'importe ! Un regret serait un blasphème.
Je ne le vois pas, ton regard qui m'aime,
Mais j'ai ton baiser.

Mes yeux sont fermés, mais qu'importe l'ombre ?
J'ai trop de rayons et j'ai trop de jour
Pour qu'il puisse faire en moi jamais sombre.
Mes yeux sont fermés, mais qu'importe l'ombre,
Puisque j'ai l'amour.

Osons donc encore nous plaindre, nous qui traversons quelques petites épreuves, ou qui subissons quelques légères infirmités, lorsqu'une pauvre créature innocente, chargée de tant de croix, frappée de tant de coups, trouve la force de bénir la vie et de lui sourire quand même !

Charles Bigot.

LA PRESSE ET LES LIVRES

La criminalité et l'instruction. — A propos d'un livre récent de M. Guillot, juge d'instruction, *les Prisons de Paris et les prisonniers*, M. Marc Réville publie dans la *Revue bleue* une intéressante réfutation de l'assertion de cet auteur que le développement de l'instruction, loin d'arrêter la criminalité, l'augmente au contraire. M. Guillot prétend tirer sa démonstration de ce fait que le nombre des illettrés comparaissant devant les tribunaux diminue de jour en jour; cela est évident, mais M. Réville riposte que partout ailleurs le nombre des ignorants diminue de même : c'est la conséquence de l'application des principes modernes en matière d'instruction. Et de fait, le nombre des conscrits illettrés a singulièrement diminué depuis vingt ans.

Maintenant est-il vrai que le nombre des crimes augmente au fur et à mesure que l'instruction se développe? M. Réville affirme et prouve qu'il n'en est rien.

Aux termes d'une des dernières statistiques criminelles citée par M. Guillot, il y a eu 785 crimes commis par des illettrés et 2,227 commis par des malfaiteurs qui savent lire, d'où il conclut que l'instruction porte au crime. Calculons, dit M. Réville : la France compte, en chiffres ronds, 40 millions d'habitants; 13 p. 100 d'entre eux, soit 5,200,000, sont illettrés; 86 p. 100, soit 34,800,000, savent lire et écrire. En nous servant des chiffres de M. Guillot, pour 5,200,000 illettrés on trouve 785 criminels, pour 34 millions de lettrés 2,227 criminels : donc 1 million d'illettrés donne 152 criminels; 1 million de lettrés ne fournit que 65 malfaiteurs. On a donc deux fois plus de chance d'avoir en face de soi un malfaiteur quand on se trouve vis-à-vis d'un illettré que lorsqu'on à affaire à un homme sachant lire et écrire. Que répondre à cela?

Toutes les statistiques d'ailleurs démontrent l'erreur de M. Guillot qui prétend que la criminalité augmente. C'est le contraire; elle diminue à mesure que l'instruction s'étend. Les rapports de l'administration pénitentiaire fixent les affaires criminelles jusqu'en 1876 au chiffre de 3,693 et les accusés poursuivis à cette occasion au nombre de 4,764. Ces deux chiffres n'ont pas été dépassés jusqu'en 1885, et cette dernière année ils sont réduits à 3,135 affaires et à 4,184 accusés, soit une diminution de 15 p. 100.

L'Exposition de 1889 a apporté son contingent à cette démonstration. Sur les murs de l'exposition pénitentiaire on voyait affichées de grandes pancartes présentant d'une part la population moyenne des détenus en France et en Algérie pendant les dix dernières années, et d'autre part le chiffre exact de la population détenue le 1er avril

1889, c'est-à-dire la veille même de l'ouverture de l'Exposition. Ces chiffres sont instructifs, dit avec raison M. Réville; si le second est supérieur au premier, c'est que la criminalité a augmenté en France; sinon, non.

Or, la population moyenne des prisons en France pendant les dix dernières années a été de 44,469; au 1er avril 1889, cette population n'était que de 41,000, chiffre inférieur de 3,469 à la moyenne des dix dernières années. Qu'on ne vienne donc pas nous dire que la criminalité augmente, et que la cause de cet effet déplorable est dans l'enseignement laïque. La cause présumée n'existe pas plus que l'effet.

L'ORTHOGRAPHE. — M. Francisque Sarcey, dans l'*Estafette*, cite la conclusion de l'article de M. Aubert inséré dans notre dernier numéro, et il ajoute :

« C'est le bon sens même. Quelques esprits plus radicaux avaient proposé la suppression pure et simple de la dictée d'orthographe aux examens. C'était un moyen bien extrême. Car encore faut-il qu'un Français sache le gros de l'orthographe, l'orthographe générale, ce que j'appellerais volontiers l'orthographe d'aspect.

» Mais ne donner que des dictées très simples, prises chez nos meilleurs écrivains, et être très coulant sur ce qui n'est pas l'indispensable de l'orthographe, voilà l'objectif. Les générations nouvelles se déprendront peu à peu de cet attachement forcené à l'orthographe hiératique. On aura plus de liberté et l'on en profitera sans doute pour aller vers la simplification, qui est notre dernier but. »

ANTHOLOGIE DES POÈTES FRANÇAIS DU XIXe SIÈCLE; Paris, Lemerre, tomes III et IV. — On a déjà signalé ici même l'*Anthologie des poètes français du XIXe siècle*. Les deux premiers volumes de ce recueil ont été l'objet d'une étude que les lecteurs de la *Revue pédagogique* n'ont pas oubliée (1). L'auteur de cette étude, M. André Theuriet, est un des poètes les plus distingués du groupe parnassien. Il s'exprimait donc sur ce sujet avec une compétence absolue. De plus, en feuilletant certaines livraisons qui lui remettaient sous les yeux les noms de Sully-Prudhomme, de François Coppée, d'Armand Silvestre, de Mendès, l'auteur de la *Chanson du Vannier* croyait voir passer sa jeunesse; il entendait comme un écho des discussions et des déclamations intransigeantes d'autrefois; il retrouvait dans sa mémoire, et il nous traduisait avec une ironie où perce l'émotion, toutes ses impressions de la vingtième année.

Cette pénétrante page de critique aboutissait à quelques réflexions qu'on me pardonnera de rappeler; car le conseil prudent qu'adressait le poète à l'éditeur du passage Choiseul justifie par avance toutes les réserves qu'une critique consciencieuse ne peut pas manquer de faire aujourd'hui sur la dernière partie de cette publication un peu démesurée. Voici ce qu'écrivait M. A. Theuriet : « Le troisième volume de

---

(1) *Revue pédagogique* du 15 avril 1888, p. 470.

l'Anthologie va paraître. Il continuera la série des poètes du Parnasse..... On y lira les poésies d'Anatole France, de José-Maria de Heredia, de Paul Arène, Jean Aicard, Jean Richepin, Maurice Bouchor, Pomairols, et d'autres encore dont les noms sont déjà connus du public; puis un quatrième volume sera réservé aux jeunes contemporains dont le talent est incontestable, mais dont la notoriété ne dépasse pas encore le cercle assez restreint des artistes et des gens du métier. C'est là que commencent les difficultés. Bien que l'éditeur soit décidé à se montrer largement hospitalier, il est évident qu'il faudra faire un choix et marquer certaines limites..... La liste des recueils de vers publiés devient à chaque saison plus considérable, et, parmi ces recueils frais éclos, il y en a beaucoup d'intéressants. Quand on parcourt tous ces volumes nouveaux-nés, on se remémore la réflexion de Théophile Gautier, qui comparait cet épanouissement de jeunes poètes à une poussée de fleurs dans une forêt qu'on traverse au printemps; toutes sont jolies, toutes font plaisir à voir ou à respirer, mais toutes n'ont pas un parfum assez caractéristique pour qu'on puisse les cataloguer dans son souvenir. Lorsqu'il fera son choix pour l'Anthologie, c'est sur ce point que l'éditeur aura à porter toute son attention. Il ne devra cueillir et garder pour sa gerbe que les fleurs ayant un parfum original, et dont on puisse, si légers qu'ils soient, conserver distinctement l'impression et le souvenir. »

M. Lemerre le sait mieux que personne : le quatrième volume de son Anthologie contient beaucoup de fleurs sans originalité. Est-ce à dire que les poètes qui s'y trouvent cités soient méprisables? Quelques-uns sont très jeunes, et il serait assez téméraire de se prononcer sur leur avenir. Leurs vers ont ceci contre eux qu'ils sont trop bien exécutés. Les rimes sont riches et rares, les rythmes sont savants et raffinés; la facture est irréprochable. Tous ces ouvriers de la dernière heure possèdent à fond le métier à l'âge où leurs devanciers les plus grands cherchaient à tâtons des procédés de style et restaient encore assez dénués de moyens d'expression. Ce n'est pas à vingt ans que Victor Hugo aurait écrit dans le goût des *Châtiments* ou de la *Légende des siècles*, que Leconte de Lisle aurait gravé sur pierre dure dans la manière de *Qaïn* ou de *Neférou-Ra*. Rien ne s'invente plus péniblement qu'une manière nouvelle en poésie; rien ne se reproduit avec plus de facilité. Nous avons à foison des imitateurs fort adroits. Les uns en sont encore à Théodore de Banville, les autres à Baudelaire; les plus indépendants s'ingénient à copier Verlaine ou s'évertuent à reproduire Mallarmé.

L'école de Mallarmé et de Verlaine! Je ne prétends pas qu'il soit sans intérêt pour des lettrés, pour des curieux, pour des gens de loisir, d'en suivre le développement; mais on me dispensera de prouver que les esprits de nos lecteurs n'ont que faire d'art décadent. A d'autres cette viande creuse!

Des soixante et quelques noms de poètes, disons mieux, de maîtres

rimeurs, que contient ce quatrième et dernier volume, c'est tout au plus si je voudrais en garder quatre ou cinq, Paul Bourget, Maurice Bouchor, Edmond Haraucourt, Jules Lemaître; et, s'il fallait dire toute ma pensée, peut-être de cette élite très réduite ne voudrais-je retenir pour notre usage que Maurice Bouchor, l'auteur vraiment doué et visiblement grandissant des *Chansons joyeuses*, des *Poèmes de l'Amour et de la Mer*, de l'*Aurore*, des *Symboles* et de *Tobie*. On ne se doute pas assez, en lisant la notice que l'éditeur de l'Anthologie consacre à Maurice Bouchor, qu'il est parmi les jeunes hommes de ce temps celui dont les esprits habitués à devancer l'opinion du public se croient en droit de tout attendre.

Le volume précédent (3me volume) offrirait aux lecteurs que la *Revue pédagogique* prend à tâche d'éclairer assurément plus de ressources. Mais ici encore il y a du remplissage, et l'on verrait sans peine retrancher du nombre de nos *poetæ minores* tous ceux qui n'ont pas vraiment droit à ce titre. « Trop de miel finit par lasser », disait le lyrique thébain. Que sera-ce donc si parmi le miel savoureux on a l'idée d'en mêler d'insipide? Toutefois, à côté de ces écrivains de médiocre aloi, on trouve plus d'un maître, François Coppée, José-Maria de Heredia, Paul Arène, Jean Richepin, Paul Verlaine et vingt autres qu'on pourrait citer, non pas des poètes profonds ou puissants comme les Lamartine, les Hugo, mais des artisans curieux, tributaires des procédés de style et des effets de rythme ou de couleur de Gautier ou de Baudelaire, trouvant encore le moyen d'innover après eux par le choix des sujets, par le scrupule du détail, par les ressources d'une prosodie aux tendances toutes musicales.

Mais de tous ces poètes lequel est accessible au peuple? Lequel instruira, charmera d'autres yeux que ceux des initiés? Celui qui s'est le plus rapproché de la foule, Coppée, l'auteur des *Humbles*, ne l'a fait trop souvent qu'en s'abaissant jusqu'à la banalité de la prose. Ses tableaux sont vrais, mais d'une vérité indifférente. Sa sensibilité se prodigue, et tourne à la sensiblerie. Sa réelle originalité, c'est, avant tout, cette élégance un peu morbide, cette nonchalance savante, ce dilettantisme qui ont valu à l'auteur des *Intimités*, du *Passant*, d'*Olivier*, le suffrage éclairé des artistes. Est-ce bien un aliment qui convienne à nos écoliers? Prenons un exemple tiré de l'Anthologie même. C'est cette pièce des *Intimités*, qui nous présente deux amoureux rencontrant, par un jour d'hiver, une pauvresse de sept ans. L'enfant leur offre des violettes avec un sourire qu'entrecoupe un éclat de toux :

Ses pauvres petits doigts étaient pleins d'engelures.
Moi, je sentais le fin parfum de tes fourrures,
Je voyais ton cou rose et blanc sous la fanchon,
Et je touchais ta main chaude dans ton manchon.
— Nous fîmes notre offrande, amie, et nous passâmes.
Mais la gaîté s'était envolée, et nos âmes
Gardèrent jusqu'au soir un souvenir amer.
Mignonne, nous ferons l'aumône cet hiver.

Il est inutile de démontrer à ceux qui ne le sentent pas de prime abord combien, dans ce tableau qui veut être touchant et moral, il y a peu de sincère émotion et de charité vraie. Le trait final aurait quelque chose d'odieux, s'il n'était pas légèrement ridicule. Quand on voudra faire à l'aide d'extraits de nos poètes une Morale en action, ce n'est pas avec de pareils récits qu'il conviendra de la composer.

S'il fallait choisir, je préférerais mettre sous les yeux de nos lecteurs des tableaux analogues tracés d'un burin autrement aigu par Richepin dans la *Chanson des gueux*. C'est encore la petite fille qui tousse, le petit mendiant qui « s'est repu de vent » tout le jour de Noël, et qui n'a pas de cheminée où mettre son soulier dur et crevé, la marchande de violettes dont les bouquets sont « couleur des cieux », les vendeurs de mouron, c'est-à-dire la vieille aux jambes de fuseau, avec les deux petits qui « trouvant le temps long, traînent, en allant, leur talon ». Combien ici la plainte est pénétrante, la raillerie amère, le trait mordant, l'impression troublante! Sous une forme discrète, dissimulée, quel sentiment de sympathie pour les déshérités! Mais l'accent n'est-il pas trop âpre cette fois? N'y a-t-il pas plus de danger que d'intérêt à divulguer ces *Chansons de mendiants* qui renferment presque toutes quelque menace sinistre :

Ouvrez la porte
Aux petiots qu'ont un briquet.
Les petiots grincent des dents.
Ohé! les durs d'oreille!
Nous verrons là dedans,
Bonnes gens,
Si le feu vous réveille!

On ne peut pas nier que dans sa forme concise et imagée cette protestation d'un nouveau genre contre l'inégalité des conditions n'ait un caractère original; mais ce n'est pas encore avec cette poésie, avec les idées qu'elle agite, avec le sentiment qu'elle dégage, qu'on peut espérer d'élever le niveau moral de nos jeunes Français.

Je me hâte de dire que l'éditeur de l'Anthologie a reculé devant cette partie de l'œuvre de Richepin. Il s'en est surtout tenu à des extraits des *Caresses* et de la *Mer*. Ces citations ont leur valeur; mais elles sont peu caractéristiques. C'est là le moindre inconvénient d'un recueil de poètes contemporains. Ou bien on les montre à peu près tels qu'ils sont, et alors ils ne peuvent plus convenir au but d'éducation qui doit nous occuper par dessus tout, ou bien on s'efforce de les rendre présentables, de nous les faire envisager sous leurs aspects les plus inoffensifs, et ce déguisement, ce parti pris d'effacement les rend méconnaissables.

A notre point de vue très particulier, quel parti tirer des sonnets laborieusement sertis de M. de Heredia? Tout étincelante qu'elle est, cette poésie de joaillier vaut-elle pour nous un grain de mil, c'est-à-dire un sentiment simple et un accent humain?

Par contre quel danger n'y a-t-il pas à présenter comme des maîtres des poètes aussi bizarrement personnels, aussi troubles de sens, aussi précieux dans la forme que Stéphane Mallarmé, des artistes aussi subtils, aussi pervers, aussi inconscients parfois que Paul Verlaine? Leur œuvre, pleine de révélations, de suggestions pour un littérateur très informé, très sûr de lui-même, a dévoyé, a gâté beaucoup d'esprits non encore adultes. Heureusement pour les lecteurs auxquels nous nous intéressons, ils n'entendraient en aucune façon cette cryptologie. Mais s'imagine-t-on l'*Art poétique* de Verlaine se substituant tout à coup, dans la tradition classique, à celui de Boileau :

De la musique avant toute chose,
Et pour cela préfère l'Impair,
Plus vague et plus soluble dans l'air,
Sans rien en lui qui pèse ou qui pose.

Il faut aussi que tu n'ailles point
Choisir tes mots sans quelque méprise :
Rien de plus cher que la chanson grise
Où l'indécis au précis se joint.

Et toutefois, sauf les bizarreries de l'expression, quel lettré de quelque valeur ne sent pas, en lisant la pièce jusqu'au bout, ce que le paradoxe contient de sens poétique, et de quel art de la nuance, de quel tact délicat ce talent maladif est fait? Mais, encore une fois, il ne s'agit pas d'affiner des assembleurs de rimes; il s'agit de mettre dans le cerveau de milliers, de millions d'enfants de ce pays, du bon sens, de la raison, des idées de devoir et de dévouement, des sentiments sains et robustes.

Je serais injuste envers ce volume de l'Anthologie si je méconnaissais qu'il répond dans une certaine mesure à ce besoin. Il y aurait à faire avec des pièces comme le beau sonnet de Paul Arène, *Août en Provence*, comme la dédicace émue et forte de François Fabié, *A mon père*, comme les pages les plus nettes des *Emaux Bressans* de Gabriel Vicaire, un recueil moins volumineux, mais plus utile et d'une absolue pureté.

Ernest Dupuy.

L'enseignement au village. — La Société nationale d'agriculture de France vient de publier une brochure de M. Emile Blanchard, membre de l'Institut, sous ce titre : *l'Enseignement au village*. « C'est une question, dit l'auteur, qui domine par son importance. Tout de suite elle retient la pensée sur les plus graves intérêts du pays, sur l'avenir de la France. Si d'une manière générale les vieux errements règnent encore, il faut constater aujourd'hui qu'un mouvement heureux commence à se manifester. L'honneur en revient à de simples instituteurs de campagne. »

M. Blanchard décrit une école de campagne dont l'instituteur apprend à ses élèves la connaissance et l'amour de la nature. Il raconte une des promenades que fait la classe sous la direction de

son maître une ou deux fois par mois pour chercher des plantes, recueillir des insectes. Les écoliers respectent les nids; le maître a montré les pinsons, les roitelets, les bergeronnettes saisissant de leur bec les insectes cachés sous les feuilles, et gardant ainsi les champs contre la dévastation des bêtes nuisibles. De même il leur enseigne à ménager les musaraignes, le carabe doré, les hiboux, les effraies, les chauves-souris, utiles auxiliaires des cultivateurs.

« Pendant les excursions, les élèves recueillent des échantillons géologiques, des plantes et des animaux : ainsi à l'école a été formée une collection où chaque espèce est désignée par le nom vulgaire, avec la mention des services ou des dommages qu'on doit en attendre. Est-il besoin d'insister sur le bienfait d'une pareille éducation dans nos campagnes? Vous rencontrez de braves paysans familiarisés avec ce qui les entoure, sachant distinguer entre les êtres redoutables et les créatures utiles. Ils ont appris à servir un grand intérêt, l'intérêt de l'agriculture. En même temps la connaissance exacte de certains faits les a éloignés des idées fausses, des conceptions absurdes, des superstitions insensées qui sont l'apanage inévitable de l'ignorance des phénomènes les plus ordinaires de la nature. Ce résultat est assez beau pour qu'on en demeure frappé.

» Le petit tableau qui vient d'être tracé ne répond pas à un idéal, mais à une réalité. Un maître d'école dont nous nous plaisons à inscrire le nom, M. Froville, instituteur à Épinay-sur-Orge (Seine-et-Oise), a fait aimer l'histoire naturelle dans son village. Ses élèves ont formé entre eux une Société protectrice des petits oiseaux et de tous les animaux utiles et inoffensifs. Peu à peu ont disparu dans le pays les scènes de barbarie si fréquentes au milieu des campagnes. L'instituteur d'Épinay-sur-Orge a distribué des collections à différentes écoles. Il a maintenant des imitateurs...

» Après M. Froville, je ne retiendrai l'attention que sur un seul instituteur de la région dont j'ai pu apprécier les efforts, M. Gallais, à Saint-Michel-sur-Orge (Seine-et-Oise).

» En 1878, M. Gallais, ayant été délégué à l'Exposition universelle pour faire un rapport touchant les *leçons de choses* et *l'enseignement par les yeux*, constate l'existence à l'étranger de quelques collections propres à un tel usage, mais en France une absence à peu près absolue.

» Alors il se met à l'œuvre, s'appliquant à former des collections de plantes et d'animaux répandus dans la contrée: de la sorte s'est constitué un musée scolaire. Les élèves y avaient pris goût, car tous avaient participé à la récolte des objets, qui bientôt, pour la plus grande satisfaction des yeux, devaient couvrir les murs de la salle d'étude.

» Les leçons d'histoire naturelle comme les leçons d'agriculture n'étaient données qu'en plein air : au bord du chemin, sur le coteau, dans la forêt.

» M. Gallais, toujours préoccupé de la pensée que les enfants de

l'école seront des hommes des champs, a songé avant tout à leur faire aimer l'agriculture. Près de l'école un terrain servait de champ d'expériences; de nombreux végétaux y étaient cultivés. Pour les céréales, après le meilleur choix possible des semences, on employait différents engrais, afin de déterminer l'action plus ou moins favorable de chacun d'eux : les enfants apprenaient ainsi à comparer, et les adultes mêmes, cultivateurs endurcis dans la routine, se prenaient à ouvrir les yeux devant des résultats manifestes. Comme conclusion, M. Gallais dira de quelle façon il envisage l'avenir de ses élèves : « Faire de bons praticiens pour la culture. »

» Pour acquérir sans peine, sans fatigue intellectuelle, les notions les plus utiles sur les végétaux, sur les animaux, sur les meilleures conditions de l'agriculture, c'est au milieu des champs qu'il faut observer. Ainsi, que dans chaque école de village, au moins deux fois par mois, mieux peut-être, un jour de chaque semaine, les élèves soient conduits en promenade pour des études necessairement un peu variables suivant les rencontres. La bonne volonté des enfants fera rarement défaut...

» Pendant les excursions, les enfants recueillent les insectes qu'ils rencontrent à travers champs ou qu'ils découvrent sur les plantes. Ils ne tarderont pas à savoir distinguer les espèces préjudiciables et les espèces carnassières propres à empêcher la multiplication excessive des premières. Il faut donc recommander la destruction des uns, la conservation des autres.

» Les écoliers des campagnes, le fait est maintenant attesté, se plaisent dans ces sortes d'études, qui les conduisent tout à la fois à maintenir leur esprit dans l'idée de la recherche de la vérité et à défendre les intérêts matériels. Vraiment la perspective n'est-elle pas admirable? Assurer parmi nos populations rurales le goût de l'observation qui protège contre l'erreur, et répandre certaines notions qui conduisent à savoir lutter contre des ennemis redoutables...

» Il est indispensable que des notions exactes se répandent parmi les populations rurales; il est nécessaire que les enfants de nos villages apprennent par leur propre observation à connaître les êtres qu'ils doivent combattre, les êtres qu'ils doivent protéger.

» Dans la contrée que traverse une rivière, sur le territoire où s'étend une nappe d'eau, il y a lieu de s'occuper des poissons, de faire apprécier les conditions de leur vie, afin de travailler à en accroître la multiplication. Autrefois la pêche constituait une grande ressource pour les populations; cette ressource est aujourd'hui fort minime : il s'agit de rechercher partout les moyens d'en faire renaitre l'importance.

» En divers endroits sont installées des ruches, et le profit n'en est pas à dédaigner. Or, voilà un bienfait qui pourrait s'accroître dans des proportions notables. N'y aurait-il pas tout avantage à montrer ce que peuvent ajouter au bien-être d'une famille pauvre quelques ruches

entretenues dans le petit enclos de la chaumière? Et quel sujet se montrera jamais plus attrayant pour les écoliers que le travail des abeilles? »

L'ENFANT, SON PASSÉ, SON AVENIR, par *Ed. Grimard*, 1 vol. in-12 de 388 pages; Paris, Hetzel, éditeur. — La psychologie de l'enfant est décidément à la mode. M. Marion l'a prise pour sujet de son cours de cette année à la Sorbonne : M. Panjon aussi, à la Faculté des lettres de Lille. Des livres sont en préparation. D'autres ont déjà paru. En voici un, qui n'est pas sans mérite et que nous devons à M. Grimard, directeur de l'école normale d'instituteurs de Toulouse.

C'est un manuel d'éducation, c'est surtout une monographie de l'enfant que M. Grimard a prétendu écrire, monographie très complète, trop complète même à notre avis, car nous ne voyons guère l'intérêt des douze ou quinze pages consacrées à l'enfant des temps préhistoriques. Ce n'est pas seulement l'évolution psychologique, c'est aussi le développement physique et physiologique de la nature enfantine que M. Grimard étudie. De là trois parties dans l'ouvrage, l'*Hygiène*, la *Physiologie*, et la plus longue de beaucoup, l'*Éducation*, où, après avoir recherché dans le passé comment les civilisations successives ont traité et élevé les enfants, l'auteur expose comment il entend lui-même l'éducation morale et l'éducation intellectuelle.

Nous ne chicanerons pas M. Grimard sur l'ordre un peu artificiel qu'il a adopté et qui n'est pas sans défauts. Pour ne citer qu'un seul exemple, comment se fait-il que les chapitres intitulés *Acquisition des facultés*, *Imagination enfantine*, soient rattachés à la *Physiologie*, ce qui, pris à la lettre, donnerait à la philosophie de notre pédagogue l'apparence d'un matérialisme qui est, croyons-nous, bien loin de sa pensée.

Nous aimons mieux louer tout de suite M. Grimard pour les qualités sérieuses et distinguées dont il fait preuve en traitant des sujets délicats et qui, pour avoir été souvent abordés, n'en restent pas moins toujours neufs et inépuisables. C'est l'abondance, une heureuse abondance qui caractérise la manière de M. Grimard. Nourrie de beaucoup de lectures, ouverte à toutes les idées nouvelles, sa pensée se répand avec aisance dans tous les sens. Peut-être de cette multitude d'observations, de réflexions diverses, la conclusion ne se dégage-t-elle pas toujours assez nettement : mais on s'oublie volontiers en compagnie d'un guide aussi agréable, et on ne se plaint pas de la longueur de la route, agrémentée qu'elle est par la conversation d'un causeur fin et délicat.

Dans les tendances générales du livre, ce qui pourrait donner matière à critique, c'est peut-être une disposition évidente à trop ménager l'enfant, à se préoccuper avec excès de sa faiblesse, de sa fragilité, à substituer l'éducation par l'amour à l'éducation par l'autorité. Soyons doux et bons pour l'enfant, mais n'allons pas, par exa-

génération de tendresse, nous imaginer qu'il est possible, qu'il soit même sage de lui épargner toute peine et toute douleur. A force de l'aimer, n'en n'arrivons pas à supprimer ce qu'il y a de nécessaire dans la discipline et dans les sévérités d'une éducation virile.

Le style de M. Grimard est élégant et aimable, mais assez souvent il tombe dans l'afféterie et la mignardise; défaut dont se défendent difficilement les écrivains qui parlent de l'enfant. Ils se laissent aller, à propos du petit être dont ils dépeignent l'âme minuscule, à toutes sortes de caresses de langage et de petites niaiseries : ils abusent des diminutifs. Dans un chapitre dont le titre est déjà un peu précieux : *Bébé, de profil, de trois quarts et de face*, la première ligne est ainsi rédigée : « Nous avons laissé notre enfantelet douillettement blotti dans sa blanche bercelonnette. » La prose de M. Grimard est décidément un peu trop poétique. On dirait que tout cela a été écrit par une main féminine, Un peu moins de grâce et de raffinement nous agréerait mieux. Mais je me hâte d'ajouter que cette élégance légèrement prétentieuse de la forme extérieure n'empêche pas la solidité du fond et n'ôte rien à la vigueur pénétrante de la pensee. Tout le monde lira avec plaisir un livre qui se recommande par la sincérité et par l'élévation des idées, et en même temps par un certain charme littéraire. On ne lui en voudra pas de rappeler parfois, par l'abus de la note sentimentale, les pages charmantes qu'un romancier Gustave Droz a consacrées à l'enfant. Gabriel COMPAYRÉ.

ENTRETIENS FAMILIERS SUR L'ADMINISTRATION DE NOTRE PAYS. LE BUDGET COMMUNAL. Etude pratique, avec modèles de budgets primitif, additionnel et de compte administratif, par *Edgar Trigant-Geneste*. 1 vol in-16, librairie Hetzel. — Il est encore bien peu de conseillers municipaux qui aient une notion nette de la comptabilité communale, bien peu de maires qui soient en état de dresser eux-mêmes le budget annuel et le compte administratif. C'est le percepteur ou le secrétaire de mairie qui, d'ordinaire, établissent ces pièces que les membres de l'assemblée communale, vu leur incompétence, sont réduits à signer de confiance.

Désormais l'organisation financière de la commune ne sera plus un mystère pour tous ceux qui sont appelés à siéger au conseil municipal, grâce à l'excellent livre que vient de publier M. Edgar Trigant-Geneste.

En voici l'analyse sommaire :

A Graceville, les élections municipales avaient amené un nouveau conseil composé d'hommes qui ne s'étaient jamais occupés des affaires communales.

L'administration fut confiée à un maire, propriétaire, très désireux de se consacrer à sa mission, et à un adjoint, commerçant, qui, ayant su faire ses affaires personnelles, fut jugé avec raison devoir diriger convenablement celles de la commune.

La session de mai, la plus importante puisqu'elle a pour principal objet le vote du budget annuel de l'année suivante, approchait et le nouveau conseil était fort embarrassé. Avec l'aide du percepteur, le budget fut voté tant bien que mal, mais le maire et l'adjoint, désireux de s'instruire et de se rendre compte des décisions qu'ils prenaient, firent venir plusieurs volumes traitant du budget communal. Ces ouvrages, bons pour des personnes qui connaissaient d'une façon sommaire la comptabilité communale, ne leur furent d'aucun secours.

Le maire avait pour voisin de campagne un ancien chef de bureau au ministère de l'intérieur qui, s'étant toute sa vie occupé d'administration, la connaissait à fond, mais, disposition d'esprit fort naturelle, tenait à ce qu'on ne lui en parlât plus. Faisant avec délices de l'horticulture, il avait décliné l'offre d'une candidature au conseil municipal. Le maire se décida à lui faire visite et obtint de lui, non sans peine, qu'il vînt une fois par semaine passer la soirée en compagnie des membres du conseil et leur donner, sous forme de causeries, des notions sur le budget communal. Ce sont les entretiens supposés de cet estimable fonctionnaire retraité, sténographiés par l'instituteur, secrétaire de mairie, que M. Edgar Trigant-Geneste a imaginé de publier. Ils sont au nombre de quatorze. Tout ce qu'il est intéressant de savoir en matière de comptabilité communale est présenté avec une clarté saisissante et, sans la moindre fatigue, le lecteur le plus ignorant en acquiert une connaissance suffisante. *Le Budget communal* est donc un livre éminemment utile. Il faut remercier à la fois l'auteur et l'éditeur. Ernest CADET.

LES CAHIERS D'UN RHÉTORICIEN DE 1815, publiés par Mme *Charles Garnier*; Paris, Hachette, 1890. — On se plaint ordinairement de la difficulté que la psychologie de l'enfant, dans le premier âge, trouve à se constituer. Que veut dire ce petit être qui ne parle pas encore? L'adolescent, lui, sait parler : en sommes-nous beaucoup plus avancés? L'adolescent ne se livre guère qu'à ses camarades, ou à ses amis, et encore! Pour nous, les maîtres de la jeunesse, dont c'est le devoir même de chercher à la connaître, et dont ce serait la joie d'y réussir, nous ne la voyons trop souvent que sous la forme de grandes masses silencieuses, et nous ne la saisissons, ou peu s'en faut, que par son côté intellectuel. Savent-elles d'ailleurs elles-mêmes ce qui se passe en elles, ces jeunes têtes où s'ébauchent confusément tant de sentiments et de pensées qui ne sont plus de l'enfant, qui ne sont pas encore de l'homme? Et si elles le savaient, ne semble-t-il pas qu'elles cesseraient d'être jeunes?

Peut-être en aurions-nous jugé ainsi avant d'avoir lu ces *Cahiers d'un rhétoricien de 1815* que Mme Charles Garnier a eu l'heureuse idée de publier, et où son père, M. Emile Bary, depuis professeur de sciences au lycée Charlemagne et à l'École polytechnique, a raconté ses impressions de collège. Mais, nous ne savons comment,

dans ces petits mémoires d'écolier, à la naïveté de la dix-septième année se mêle une sorte de maturité, un sérieux souci de se connaître, afin de se rendre meilleur; et le précepte socratique : « Connais-toi toi-même » rencontre ici, sous la plume d'un adolescent, une application inattendue et d'autant plus précieuse.

Voilà, nous l'avouons, ce qui nous touche le plus dans ces pages. Le pédagogue y peut puiser sans doute sur le régime et sur les mœurs scolaires de l'époque, sur la discipline et sur l'enseignement des lycées en 1815, des documents qui ont leur importance. Mais quel document, quelle leçon pédagogique vaut celle-ci : un jeune homme qui, d'une âme sincère, se fait son propre censeur, qui, à l'âge où l'esprit d'indépendance si volontiers s'exalte et déborde, souffre ou plutôt demande qu'on lui fasse la leçon, et s'interroge, et s'admoneste, cherchant son contentement et sa liberté dans cette docilité même : « Je veux m'astreindre à des règles fixes et certaines qui ne me paraîtront pas dures à observer, parce que je les aurai moi-même établies? » Et ailleurs : « Je reçois de très utiles conseils pour la réforme de mon caractère. Je dois surtout me défaire de ce ton tranchant qui, d'un mot, approuve, blâme, condamne souvent des personnes respectables. Il faut que je me taise ou que j'exprime mes idées avec cette modestie et cette pudeur virginales, l'ornement de la jeunesse. » N'est-ce pas là vraiment une gravité morale d'espèce nouvelle et charmante : la gravité juvénile, celle qu'on ne saurait soupçonner d'être un masque, ni l'effet du poids des années et de la lassitude; celle où la raison se montre dans sa candeur, et où la nature et la sagesse, si souvent ennemies, apparaissent ensemble avec un sourire? « Je n'aime pas les sermons, mais toute ma vie je prierai Dieu chaque jour, je l'adorerai; j'aimerai et respecterai mes parents et mon prochain; je chercherai à me corriger de mes défauts, à pratiquer la vertu ». Et qu'on n'aille pas là-dessus s'imaginer que l'on a affaire à un héros de Berquin, à un « bon jeune homme », ni qu'il s'agisse d'une manière de petit saint laïque, juché tout là-haut, dans une niche, pour l'édification des jouvenceaux. S'il y a beaucoup de sagesse chez notre adolescent, et à l'ordinaire un grand courage, il a ses heures de défaillance; il se plaint de certains exercices scolaires, notamment du discours latin; il prend part (et vous voyez bien qu'il n'est pas parfait) aux insurrections qui éclatent dans son collège; il ne peut même se tenir de s'égayer légèrement sur le compte de l'excellent M. Dinet, l'un de ses professeurs, qui s'en vient haranguer, en robe, par la fenêtre, les jeunes insurgés, et leur démontrer dans de beaux discours « la différence de l'éducation d'autrefois et de celle d'aujourd'hui, et la supériorité des hommes actuels de quarante ans sur les jeunes gens ». Bref, si ce rhétoricien a le cœur ingénu, il a aussi, — puisque le Français, né malin, veut être rassuré sur ces choses, — il a de l'esprit, autant qu'il en faut, et une malicieuse gaieté. Mais il sait garder la mesure. Ses moqueries ne passent pas certaines

limites, et il ne lui plaît pas de railler à tout prix. Il allait dauber, par exemple (tentation assez naturelle), sur ces journalistes qui, tour à tour, selon les hasards de la fortune, et d'un jour à l'autre, invectivaient ou encensaient Napoléon. « La médaille des journaux est retournée : que de plates flatteries à l'objet de leurs injures d'avant-hier! — Mais aussi *ne sacrifions pas la vérité à la plaisanterie :* sont-ce les mêmes rédacteurs aujourd'hui ? »

On ne sera pas surpris qu'à ce respect de soi-même et de la vérité s'alliât, dans une telle âme, le respect de son père, dont il écoutait les avis avec piété, et de ses maîtres à l'égard desquels, même en leur absence, même dans son journal ou dans ses lettres à ses amis, il emploie un langage toujours poli, presque toujours sympathique, parfois même admiratif (et l'on n'en demande pas tant). Qu'on ajoute à ces traits de son caractère une chaleur qui se montre notamment dans son affection pour ses amis de Bréville et de Montalivet, et dans son enthousiasme pour J.-J. Rousseau, pour Chateaubriand, et aussi, confessons ce faible, pour Colardeau ; on aura, croyons-nous, à peu près l'idée de cette nature à la fois riche et tempérée, où l'imagination, la sensibilité et la réflexion forment un mélange peu commun. Et pourquoi donc nos adolescents ne se proposeraient-ils pas comme exemple une figure à la fois si sérieuse et si aimable? car elle leur offre, en sa distinction, un modèle pourtant accessible, et dans lequel ils peuvent reconnaître, atténués, quelques-uns de leurs défauts, agrandies ou affinées, la plupart de leurs qualités. Que volontiers, nous autres, nous céderions la place, pour un temps, à ce mentor imberbe! « Il n'est meilleur sermon que d'un jeune curé »; et d'un curé, surtout, qui ne songe qu'à se sermonner lui-même, en toute simplicité.

Nous croyons les *Cahiers d'un rhétoricien* très dignes d'être lus et médités dans nos collèges et nos écoles : d'être imités, non pas! D'abord, il n'est pas donné à tout le monde d'avoir ses dix-sept ans en 1815; et puis, il faut avec cela le concours de quelques bonnes fées. Ces bonnes fées ici n'ont pas manqué! C'est une préface de M. Francisque Sarcey, qui, ayant connu personnellement M. Bary et sa famille, l'introduit avec son entrain et sa verve de tous les jours. C'est, plus encore, un avant-propos d'un ton exquis, d'une émotion fine et pénétrante, où Mme Charles Garnier, présentant les cahiers du rhétoricien de 1815, rattache au souvenir de son père (et plût à Dieu que ces pieuses traditions pussent se multiplier dans notre démocratie!) le présent et l'avenir de son fils, rhétoricien de 1890. C'est, à la fin du volume, un certain nombre de lettres des amis de M. Bary, devenus par la suite, à divers titres, des hommes distingués : MM. de Breville, Poirson, de Montalivet. C'est enfin, c'est avant toute chose, car la meilleure des fées en cette sorte d'œuvre la voilà, c'est la sincérité d'un auteur qui n'a pas voulu l'être; c'est la modestie d'une âme d'élite; c'est le mâle souci où elle est de son progrès moral; c'est, chez un

esprit fier, ce sens du respect qui fait, que tout écolier qu'il est, il nous paraît lui-même digne d'être respecté !

Un regret et un vœu, pour finir. Les *Cahiers d'un rhétoricien* ont été tirés à un bien petit nombre d'exemplaires, et le livre est aussi rare qu'élégant. Ne serait-il pas désirable qu'une nouvelle édition en fût faite qui le rendît accessible au grand nombre? Sa place nous semble marquée à l'avance dans nos bibliothèques de lycées et d'écoles normales, et nous ne pourrions que bien augurer des adolescents qui aimeraient à le lire, non pas avec leur esprit seul, et à seule fin de s'y divertir, mais sérieusement, virilement, avec leur conscience, et pour en profiter. H. DEREUX.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois d'avril 1890.

Causeries sur la langue française. La langue française, le goût, la poésie champêtre, par *Mme Krafft-Bucaille*. Paris, Didier-Perrin, in-12, 1890.

Voltaire. Extraits de prose. Mélanges d'histoire, de philosophie et de littérature, par *Louis Tarsot* et *Albert Wissemans*. Paris, Delalain frères, in-12, 1890.

Philosophie de la morale, par *Wyzewski*. Paris, in-12, 1889.

Philosophie de la religion, par *le même*. Ibidem, in-12, 1889.

Les beautés de l'histoire, tirées des auteurs anciens et modernes, par *Morlet*. Londres, in-12, 1784.

Alentour de l'école. Les parents, les maîtres, les élèves, par *Edouard Petit*. Préface de *Jules Simon*. Paris, Dreyfous, in-12, 1890.

Le surmenage mental dans la civilisation moderne. Effets, causes, remèdes, par *Marie Manacéine*. Traduit du russe par *Jaubert*, avec une préface par *Ch. Richet*. Paris, Masson, in-12, 1890.

L'éducation au XXe siècle, par *Jules Denys*. Paris, Monnerat, in-12, 1888.

Le retour aux champs, par *H. Desmoulins*. Préface d'*Eug. Simon*. Paris, Maurice, in-12.

Nouveau cours d'hygiène rédigé conformément aux derniers programmes, par *Mora* et *Vesiez*. Paris, Belin, in-12, 1890.

L'inspection d'une école primaire, par *Dodey* (manuscrit); 1 cahier cartonné.

La scuola ai giorni nostri. Conferenza tenuta alla gara pedagogica il giorno 8 settembre 1889, par *Salvatore Romano*. Palerme, in-8°, 1890.

Basses-Pyrénées. Société d'assurance mutuelle des instituteurs. Livret de sociétaire. Pau, broch. in-8°, 1889.

Essai de synthèse des groupements sociaux, par *A. Piche*. Ibidem, in-8°.

Le budget communal. Étude pratique avec modèles, par *Trigant-Geneste*. Paris, Hetzel, in-8°.

Lois françaises et étrangères sur la propriété littéraire et artistique, publiées par *Lyon-Caen* et *Delalain*. Paris, Cercle de la librairie, 2 vol. in-8°, 1889.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

OPÉRATIONS FAITES EN VERTU DE LA LOI DU 20 JUIN 1885 JUSQU'AU 31 DÉCEMBRE 1889 EN CE QUI CONCERNE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — Conformément aux prescriptions de l'article 5 du décret du 15 février 1886, M. le ministre de l'instruction publique a présenté au président de la République un rapport sur les opérations faites en vertu de la loi du 20 juin 1885 jusqu'au 31 décembre 1889 en ce qui concerne les établissements d'enseignement primaire.

La loi de finances du 29 décembre 1888, article 28, avait fixé à 700,000 francs le maximum de subventions à accorder sur le budget de l'État en 1889 et à payer par annuités à partir de 1890.

Sur cette somme il a été réparti 499,976 fr. 42 c., savoir :

Pour écoles primaires communales	Fr.	496,728 76
Pour écoles normales primaires		3,247 66
TOTAL . . .	Fr.	499,976 42

Ecoles normales primaires. — Les subventions accordées en 1889 pour les écoles normales primaires s'élèvent, comme il a été dit, à 3,247 fr. 66 c.

Cette annuité représente l'intérêt et l'amortissement d'un capital de 52,560 francs.

Le montant des subventions accordées au 31 décembre 1888 était de 493,741 fr. 95 c., représentant un capital de 8,057,468 francs.

Le total des subventions accordées au 31 décembre 1889 pour les écoles normales primaires est donc de 496,989 fr. 61 c., représentant un capital de 8,110,028 francs.

Écoles primaires communales. — L'annuité de 496,728 fr. 76 c. affectée aux écoles primaires communales represente l'intérêt et l'amortissement d'un capital de 8,105,422 fr. 10 c.

Le chiffre des subventions accordées au 31 décembre 1888 pour les écoles communales était de 2,319,000 fr. 96 c., représentant un capital de 37,754,541 fr. 76. Mais, par suite des annulations et des réductions opérées en 1889 et justifiées soit par l'abandon ou la modification de projets précédemment approuvés, soit par la modification du taux de l'intérêt auquel les emprunts ont été contractés, cette annuité a été ramenée au chiffre de 2,260,318 fr. 52 c., représentant un capital de 36,806,566 fr. 47 c.

Il a été accordé jusqu'au 31 décembre 1888 des subventions qui représentent en capital 36,806,566 fr. 47 c., et en annuités 2,260,318 fr. 52 c.

En tenant compte des opérations faites jusqu'au 31 décembre 1889,

il y a lieu d'ajouter 8,105,422 fr. 10 c. en capital, et 476,728 fr. 76 c. en annuités.

Soit, pour l'ensemble de ces opérations, 44,911,988 fr. 57 c. en capital, et 2,757,047 fr. 28 c. en annuités.

Le chiffre total de la dépense réelle des projets approuvés s'élève à 115,978,028 fr. 69 c.

Le chiffre total de la dépense des mêmes projets ramenés aux maxima fixés par le tableau A se réduit à 99,784,645 fr. 75 c.

D'où il suit que la proportion de la contribution de l'Etat est, par rapport à la dépense légale, de 45 p. 100 et, par rapport à la dépense réelle, de 38.7 p. 100.

Les départements ont contribué à la dépense pour une somme de 4,720,663 fr. 77 c., dont 2,389,175 fr. 28 c. applicables au paiement de la dépense légale et 2,331,488 fr. 49 c. applicables au paiement de la dépense excédant les tarifs du tableau A annexé à la loi.

Il existe entre le chiffre de la dépense réelle et celui de la dépense légale une différence de 16,193,382 fr. 94 c., qui est couverte au moyen des ressources suivantes, savoir :

Ressources communales autres que l'emprunt et les fonds libres . . . . Fr.	13,861,894 45
Partie des allocations des départements, dont il est fait plus haut mention.	2,331,488 49
TOTAL. . . Fr.	16,193,382 94

La contribution des communes, des départements et de l'État, relativement à la dépense légale, s'établit comme suit :

Ressources communales (fonds libres et emprunts)	52,483,481 90
Partie des allocations des départements dont il est parlé plus haut	2,389,175 28
Subventions de l'État	44,911,988 57
TOTAL. . . Fr.	99,784,645 75

APPLICATION DE LA LOI DU 19 JUILLET 1889. — Les opérations du classement des fonctionnaires de l'enseignement primaire d'après les règles posées par la loi du 19 juillet 1889 sont terminées. Elles ont été effectuées par des commissions spéciales. Le personnel de l'inspection primaire, des écoles normales et des écoles primaires supérieures a été classé par la commission centrale instituée par l'article 43 de la loi précitée, et les instituteurs et les institutrices ont été classés par des commissions départementales présidées par l'inspecteur d'académie.

Le Bulletin n° 902 du ministère de l'instruction publique a publié, avec le procès-verbal de la délibération de la commission centrale de classement, la liste des fonctionnaires rangés dans chaque classe. La commission a interprété la loi dans le sens le plus libéral. Elle a cru

devoir remplir les cadres des différentes classes, bien que les personnes désignées par l'ancienneté et la valeur des services rendus n'eussent pas dès maintenant le traitement correspondant. Mais elle n'a pas voulu établir un ordre de mérite dans chaque classe. Considérant que si, dans le classement nouveau, il a été possible de répartir les fonctionnaires en cinq classes, en tenant compte de l'ancienneté et de la valeur des services rendus, au contraire il serait difficile et sans utilité de les ranger par ordre de mérite, et elle a décidé d'adopter l'ordre alphabétique. Cette résolution a eu pour conséquence les vœux suivants :

« Attribuer les augmentations de traitement en même temps à tous les fonctionnaires compris dans la même classe ;

» N'accorder aux fonctionnaires appartenant à la première et à la deuxième classe que des augmentations successives dont chacune ne dépassera en aucun cas la différence entre le traitement d'une classe et celui de la classe immédiatement supérieure; répartir, en ce qu concerne les inspecteurs primaires, les augmentations nécessaires pair ractions égales entre les inspecteurs de toutes les classes qui ne jouiraient pas encore du traitement normal de leur classe;

» Faire partir les promotions du 1er janvier de chaque année. »

En ce qui concerne les instituteurs et les institutrices des écoles primaires, les tableaux de classement, dressés par les commissions départementales d'après des règles uniformes, ont été examinés par l'administration de l'instruction publique et ont reçu une approbation provisoire; il a été laissé à chacun des intéressés jusqu'au 31 juillet pour se pourvoir contre le classement dont il a été l'objet. A partir du mois de mai, les instituteurs et les institutrices seront donc payés conformément aux dispositions de la nouvelle loi et de la circulaire du 14 avril 1890.

BIBLIOTHÈQUES PÉDAGOGIQUES CANTONALES (EURE-ET-LOIR). — Une commission a été nommée dans le département d'Eure-et-Loir pour examiner la situation des bibliothèques pédagogiques cantonales et rechercher les moyens d'assurer leur fonctionnement régulier. M. Mauger, inspecteur primaire à Dreux, chargé de rédiger un rapport d'ensemble, a présenté des observations et des conclusions que nous croyons devoir reproduire.

M. le rapporteur constate que si les bibliothèques cantonales ont prospéré pendant une certaine période, il s'est produit depuis un ralentissement marqué, tant au point de vue du nombre des prêts que de la régularité du versement des cotisations. Les causes de ce changement seraient les suivantes, d'après les instituteurs :

« Le peu d'intérêt qu'offren les volumes, qui sont pour la plupart des livres classiques;

» La multiplicité des occupations résultant pour eux de leurs doubles fonctions d'éducateurs et de secrétaires de mairie ;

» La difficulté de se procurer des volumes par suite de l'éloignement de certaines communes du chef-lieu. »

On invoquerait également la facilité de se procurer soi-même les ouvrages à bas prix, l'abonnement aux journaux scolaires, etc.

La commission, tout en reconnaissant le bien-fondé de ces observations, estime que ce qui a surtout manqué c'est une impulsion venant d'une direction centrale. Il serait nécessaire qu'un comité directeur surveillât la rentrée des cotisations, dressât une liste des livres à acheter. A ce dernier point de vue, la commission à qui incombe actuellement le soin d'arrêter la liste des livres classiques pourrait dresser ce catalogue. Les frais d'envoi sont sans doute un obstacle au prêt nombreux des livres. Pourrait-on espérer d'obtenir la franchise postale pour la circulation des livres des bibliothèques pédagagiques cantonales?

En résumé, la commission demanderait à l'administration départementale d'adopter d'abord des statuts uniformes pour tout le département, ensuite de publier. par la voie du Bulletin départemental, une liste d'ouvrages particulièrement recommandés pour les bibliothèques pédagogiques, et la situation annuelle des bibliothèques par circonscription d'inspection primaire, enfin de s'efforcer d'obtenir un crédit départemental à l'aide duquel des concessions pourraient être accordées annuellement aux bibliothèques les mieux tenues et les plus suivies.

Caisse des écoles du viiie arrondissement de Paris. — La caisse des écoles de la mairie du VIIIe arrondissement de Paris (Elysée) publie tous les ans un petit volume contenant le tableau de ses opérations pendant l'année. Nous avons sous les yeux les trois derniers volumes. La caisse a un ensemble de recettes qui monte à environ 38,000 francs, et un ensemble de dépenses qui va de 36 à 37,000 francs.

Elle donne des subventions à diverses bibliothèques populaires de l'arrondissement, à la Société de tir, aux Associations philotechnique et polytechnique; elle entretient des cours de comptabilité, de modelage et de peinture sur éventails pour les jeunes filles, des cours spéciaux aux jeunes militaires, les jeux scolaires, un bataillon scolaire, distribue aux enfants des aliments chauds, des vêtements, des chaussures, quelques secours en nature, achète des livres de prix, donne des livrets de caisse d'épargne, des gratifications aux instituteurs et aux institutrices, fournit des bourses aux écoles supérieures, procure des voyages de vacances, et entretient depuis deux ou trois ans des colonies scolaires ou sanitaires pour des enfants chétifs, pendant un mois d'été.

Les voyages de vacances ont conduit de jeunes élèves de l'arrondissement à Jersey, à Londres, en Bretagne, des jeunes filles en Normandie. Le récit de ces voyages, fort intéressant et pittoresque, est inséré dans le compte-rendu de l'année, ainsi que celui des colonies de santé.

Les membres fondateurs donnent 200 francs une fois payés. Les membres sociétaires souscrivent une somme annuelle minima de 20 francs.

Dans la séance du 22 novembre 1889, le Comité de cette caisse des écoles a approuvé le rapport de M. Levylier, adjoint au maire, sur la création d'une caisse scolaire de secours mutuels et de retraite du VIIIe arrondissement, en imitation de celle qui a été créée antérieurement dans le XIXe arrondissement. « La Société est formée entre les élèves des établissements d'instruction de l'arrondissement. Elle a pour but de venir en aide aux parents des sociétaires en état de minorité ou aux sociétaires devenus majeurs, en leur payant une indemnité en cas de maladie; de participer aux frais funéraires en cas de décès du sociétaire; de constituer en faveur des membres participants un capital de retraite inaliénable, destiné à leur servir des pensions de retraite; d'établir au profit de chacun d'eux les premiers éléments d'un livret personnel de retraite à capital réservé; de faciliter, à leur sortie des classes, l'admission des jeunes gens dans les sociétés approuvées de secours mutuels d'adultes. » Il y a naturellement des membres honoraires en nombre illimité; ce sont les personnes qui par leurs soins, leurs conseils et leurs cotisations, contribuent à la prospérité de la société sans profiter de ses avantages. La cotisation hebdomadaire des membres participants est de dix centimes par semaine, payables chaque lundi. L'enfant devient sociétaire après un stage de trois mois de cotisation régulière. Dans le XIXe arrondissement, le nombre des membres participants a été de 1,200 la première année; il est supérieur à 2,000 aujourd'hui, après sept ans d'existence de la société.

INAUGURATION DE GROUPES SCOLAIRES A PARIS. — Le 13 avril, M. le préfet de la Seine, assisté de M. Carriot, inspecteur d'académie, directeur de l'enseignement primaire du département, a présidé l'inauguration des groupes scolaires de la rue Marcadet et de la rue du Département, à Paris.

Le maire, les adjoints et les conseillers municipaux du XVIIIe arrondissement assistaient à cette cérémonie. Dans son discours, à la rue Marcadet, M. le préfet de la Seine a insisté sur la nécessité de créer des écoles saines et spacieuses, bien aérées, dignes de l'enfance.

Il a constaté qu'il y a encore dans le XVIIIe arrondissement plus de 2,000 enfants qui ne peuvent être accueillis dans les écoles; la tâche qui se poursuit n'est donc pas près d'être terminée. Il a rappelé avec satisfaction que dans plusieurs quartiers du même arrondissement, dans la rue André-del-Sarte, dans la rue Lamarck, dans la rue Cavé, il a été créé soit des écoles de filles, soit des écoles enfantines qui recueillent les jeunes enfants de quatre à sept ans qui sont à la charge des parents obligés d'aller travailler dehors et qui ne trouvent pas toujours au foyer domestique la garde, les soins et la sécurité nécessaires.

Au groupe de la rue du Département, M. le préfet a terminé son allocution par ces paroles :

« Je suis très touché, et j'en remercie particulièrement la population féminine de cet arrondissement, de voir avec quel empressement elle s'est rendue à cette inauguration. Je la remercie également du concours qu'elle nous prête dans notre œuvre : l'éducation est avant tout une œuvre de femme. C'est la mère de famille qui est chargée de faire pénétrer dans ces jeunes cerveaux la lumière, l'amour des sentiments nobles, des sentiments de reconnaissance envers la famille et envers le pays. C'est à vous, mesdames, que nous faisons appel, à vous qui mettez votre religion dans la préparation plus élevée des intelligences, dans le développement plus large des cœurs et des affections, c'est sur vous que nous comptons pour vous seconder. Vous êtes nos auxiliaires naturels dans cette œuvre d'avenir que nous avons entreprise, et en m'asseyant, je salue tout particulièrement les dames de Montmartre. »

Musée industriel de Saint-Étienne. — La ville de Saint-Étienne vient d'ouvrir un musée municipal d'art et d'industrie, qui a été inauguré le 4 mai par M. Larroumet, directeur des beaux-arts. Les premières collections remontent à l'année 1833; elles avaient été formées par M. Eyssantier, et furent achetées par la ville. Dispersées dans plusieurs locaux, les collections d'art, d'armes, médailles, faïences, meubles, etc., furent réunies dans le Palais des Arts, achevé en 1862. L'année dernière, M. Marius Vachon, au retour de sa mission d'étude des musées industriels d'Europe, proposa au conseil municipal la transformation du Palais des Arts en un grand musée d'art et d'industrie, spécialement constitué en vue de développer le commerce et l'industrie de la ville de Saint-Étienne et de la région, et de fournir aux ouvriers de toutes les corporations les moyens de perfectionner leur instruction professionnelle. Le projet a été adopté par le conseil municipal, qui a voté pour cet objet un crédit annuel de 20,000 fr., plus une subvention extraordinaire de 10,000 fr. pour augmenter considérablement les achats de la première année. Au crédit voté par la ville, il faut joindre les subventions annuelles du Conseil général, de la chambre de commerce, des chambres syndicales, du gouvernement, etc. Le budget du musée sera régulièrement de 35,000 fr., dont une moitié sera réservée au personnel et à l'entretien, l'autre moitié aux acquisitions nouvelles. Le musée comprend des galeries d'armurerie (on sait la place qu'occupent à Saint-Étienne les fabriques d'armes), de rubanerie (principale industrie stéphanoise), d'orfèvrerie, de soieries lyonnaises et orientales, de céramique et d'ameublement, une galerie de tableaux, principalement de l'école française, et un musée d'histoire naturelle, plus une bibliothèque d'art et d'industrie, spécialement organisée pour les artistes et les industriels de la ville et de la région. La bibliothè-

que et le musée sont ouverts tous les jours au public. Tout ce qui est au musée peut être copié, sans qu'il soit nécessaire de demander une autorisation. Tous les documents industriels et artistiques, excepté ceux dont le transport serait nuisible à leur conservation, sont mis à la disposition, à domicile, des artistes, ouvriers et industriels, directeurs, professeurs et élèves d'écoles, justifiant de l'utilité que ces documents peuvent présenter pour leur instruction professionnelle.

Une telle institution fait le plus grand honneur à la ville de Saint-Étienne et mérite d'être citée en exemple.

NÉCROLOGIE

Mlle Nancy FLEURY

Il y a un mois à peine (11 avril), un nombreux cortège d'amis, d'élèves, de pères et de mères de famille accompagnait au cimetière Montparnasse les restes d'une femme de bien, qui, durant sa laborieuse carrière, a su faire respecter de tous et partout, à Bruxelles comme à Paris, le nom d'*institutrice*, et dont nous pouvons dire, sans craindre d'être démenti de personne, que, par son enseignement, par ses entretiens familiers, par son exemple, par toute sa personne, elle a tenu école d'honneur, de dignité morale, d'esprit libéral autant que de bonne instruction.

Mlle Nancy Fleury, née à la Châtre le 13 décembre 1834, était la fille d'un député républicain de l'Indre élu en 1848, exilé en 1851 à la suite du coup d'État. Elle suivit son père en Belgique et ne rentra qu'avec lui après l'amnistie de 1859. Les touchants récits de Mme Edgar Quinet nous ont appris combien était amer le pain de l'exil pour les Quinet, les Bancel, les Madier de Montjau et pour toute cette colonie de nobles Français, coupables de fidélité au droit et à la liberté. Mais ce pain-là même, il n'abondait pas; et la plupart d'entre eux durent s'ingénier à trouver du travail, sans consulter leurs goûts et leurs habitudes antérieures. M. Fleury vendit d'abord ou plutôt fit vendre de loin et à vil prix, comme il arrive toujours en temps de proscription, les propriétés de famille. Cela même étant devenu insuffisant, Mlle Nancy Fleury, alors âgée de vingt ans, se mit à l'œuvre à son tour; elle continua ses études et fit le voyage de Paris pour subir l'examen du brevet; puis, surmontant sa faible santé et sa timidité naturelle, elle se hasarda en tremblant à suppléer M. Bancel et M. Madier de Montjau dans les leçons de littérature et d'histoire qu'ils donnaient dans un pensionnat de jeunes filles. Elle eut, à ses débuts d'institutrice, la bonne fortune d'avoir pour guide Edgar Quinet, qui ne cessa de lui prodiguer les conseils et les encouragements.

Plus tard, en 1860, les portes de la patrie s'étant rouvertes, la famille revint à Paris. Mlle Nancy Fleury ouvrit obscurément un *Cours*, d'abord suivi par trois ou quatre jeunes filles, mais qui, grandissant peu à peu en nombre comme en crédit, devint au bout de quelques années une des forces vives de l'éducation libérale à Paris. Le mercredi de la semaine sainte, dernier jour du semestre scolaire, Mlle Fleury congédiait ses deux cents élèves en les ajournant au lundi 14 avril. Cinq jours après, on apprenait qu'elle était morte!

C'est à ces élèves elles-mêmes qu'il appartiendrait de nous expliquer ce qui donnait un tel ascendant à leur maîtresse et tant d'efficacité à son enseignement. Comment les deux couples d'heures que l'on venait passer dans le paisible appartement de la rue de Seine suffisaient-elles pour donner le branle au travail de toute la semaine et, à la longue, pour mener à bonne fin une éducation sérieuse et complète? C'était le secret de Mlle Fleury : les leçons proprement dites, avec leurs interrogations et leurs brèves explications, tout imprégnées des qualités solides du professeur ou de la directrice, n'étaient peut-être que son moindre moyen d'action; le principal, autant qu'il nous est permis d'en juger du dehors, c'était l'impulsion et la direction données au travail personnel, et par dessus tout le bon choix des lectures prescrites ou recommandées, et par cette voie l'air et la lumière se répandant en tous sens dans les jeunes esprits.

Nous touchons peut-être ici à l'un des points faibles de notre enseignement public, tel qu'il a été renouvelé dans les dernières années. Certes, il n'est contestable pour personne qu'il s'est accompli un progrès considérable dans les méthodes comme dans les programmes : on sait aujourd'hui davantage, et l'on enseigne de mieux en mieux. Mais le mal est que la leçon envahit tout : c'est-à-dire que le professeur et le manuel se chargent de pourvoir à tous les besoins, et que les élèves de tout âge font peu, très peu de lectures libres; de ces lectures variées, intéressantes, instructives qui sont la vie même des études et le plus actif ferment des esprits. On ne lit pas assez dans nos écoles; on n'est pas exercé à lire, on ne contracte pas le goût de lire; et c'est ce qui explique en grande partie pourquoi la faculté d'invention est si pauvre, et pourquoi l'instruction, même perfectionnée et élargie, garde à tous les degrés un caractère formel. L'activité spontanée de l'intelligence n'est pas provoquée, nourrie, soutenue par le commerce direct et aisé, soit avec les grands maîtres qui ont éclairé ou charmé l'humanité, soit avec des livres moins importants d'histoire, de littérature, de voyages, de morale, de sciences naturelles; on en est réduit à la leçon du professeur et au livre de classe.

Il n'en était pas ainsi, à ce qu'il semble, pour les élèves de Mlle Fleury. Les heures réservées aux leçons étant courtes et rares, c'est aux lectures, aux longues lectures, comme à un maître auxiliaire à domicile, que revenait le soin de compléter les instructions

du professeur. Toutefois, de quelque prix que fût un tel moyen d'études, nous n'avons garde de croire qu'il explique le grand succès du *Cours* de la rue de Seine. Ce succès, qui est allé croissant jusqu'au dernier jour, ne tenait à rien d'extérieur, à aucune organisation perfectionnée de l'enseignement : tout le monde s'accordait à en faire honneur à la personne même de la directrice, à son enseignement à la fois si familier et si judicieux, si propre à susciter en chaque élève le mouvement original de l'esprit et la réflexion. C'est sa haute et ferme raison, pleine à la fois de sagesse et de bonne humeur, sérieuse avec sérénité, bien munie de principes mais sans raideur, riche d'une longue expérience des hommes et de la destinée, supérieure à tout esprit de secte et à toute haine; c'est aussi son caractère toujours égal et bienveillant, son urbanité parfaite, c'est toute elle-même en un mot qui communiquait à son commerce tant de charme et à ses leçons une vertu bienfaisante. Auprès d'elle les plus faibles se sentaient encouragées et les petitesses de l'amour propre n'auraient osé se produire.

Depuis quelque temps sa santé paraissait n'être plus la même. Ceux qui l'approchaient de plus près avaient remarqué plus d'une fois des signes de lassitude, que son énergie et sa bonne humeur cachaient à tous les yeux. Quatre ou cinq jours avant qu'elle se sentît atteinte par la maladie, une voix amie la pressait de songer au repos et de ne pas attendre l'épuisement complet de ses forces. Elle ne résistait point; elle formait le rêve de se retirer bientôt à la campagne auprès de ses nièces dont elle était la seconde mère. Mais il était écrit que ce ne serait qu'un rêve, et que sa vie serait jusqu'au bout une vie de labeur sans relâche.

Elle n'est plus, la noble et vaillante femme! Elle a disparu soudainement, avant l'heure, mais laissant après elle une trace qui ne s'effacera pas de sitôt. Longtemps encore ses amis — et elle comptait autant d'amis que d'élèves — ne pourront se défendre de chercher à leurs côtés cette conseillère de raison, de paix, de bonté. Sa bouche est fermée pour toujours, et nul ne reverra plus ses traits aimables et graves : il ne reste de Mlle Nancy Fleury que son exemple bienfaisant, et l'image d'elle-même qu'elle a gravée dans l'âme de plusieurs générations de jeunes filles.

Félix PÉCAUT.

Prié d'adresser le suprême adieu, M. Henri Brisson, ancien président de la Chambre et du Conseil des ministres, et vieil ami de la famille Fleury, a prononcé sur la tombe des paroles dont l'assistance s'est montrée profondément émue. Les voici :

« Madame (1),

» Pourrai-je maîtriser assez mon émotion pour adresser l'adieu, le simple adieu que vous désirez, à votre sœur, à notre amie, à l'incomparable maîtresse de ce jeune monde dont j'aperçois les pleurs?

(1) M. Brisson s'adresse à Mme Engelhard, sœur de la défunte.

Je me sens, comme lui, sans force et en même temps sans résignation devant ce coup violent, et si injuste! de la mort, et j'ai honte de ma faiblesse en pensant à celle qui fut si brave, qui était d'un sang si courageux, si aguerri contre ces cruautés de la vie dont le sort a été prodigue envers les vôtres, envers vous.

» Hélas! il y a douze ans, sur la tombe de votre père, en ce coin du Berri qui nous est cher, je parlais de ces existences toutes de sacrifice, dont la beauté morale semble en quelque manière plus achevée parce qu'elles n'ont pas reçu leur récompense. Nous qui vous aimons, nous ne formions pas pour celle qui n'est plus des vœux aussi stoïques; nous lui souhaitions une fin de vie apaisée et tranquille, et voilà que ce que nous disions du père est encore plus vrai de la fille! Cette récompense, faite d'un peu de repos embelli et charmé par votre tendresse, par celle de vos enfants, de vos petits-enfants, cette récompense, elle y touchait, et la mort vous la prend!

» Comment dire qui nous perdons? Dans la dernière lettre, assez récente, que ma femme a reçue d'elle, je relisais ce matin ces paroles si tendres : « Au revoir, chers amis du passé, du présent et de toujours! je me repose dans votre bonne affection. » Oui, de toujours! Votre mémoire nous demeurera présente, notre souvenir vous restera fidèle, amie si sûre et si bonne, si heureuse de nos joies, si douce à nos blessures, si empressée dans les mauvais jours. Nous n'avons pas fini de vous aimer.

» Ce grand cœur vous chérissait, mesdames, mesdemoiselles, et ç'a été le secret de cet enseignement dont la flamme vous pénétrait en même temps que ses vives lueurs vous éclairaient. Elle aimait chacune de vous, elle vous aimait toutes ensemble, de cette grande passion des vrais éducateurs pour les générations qui succèdent. Elle vous a donné sa vie et son âme, elle en meurt peut-être, mais ne la plaignez pas trop : elle a vécu de se donner à vous. De la race dont elle était, elle n'était pas capable de considérer l'enseignement comme un procédé pour emplir de jeunes cerveaux. N'est-ce pas que vous sentiez son âme passer dans la vôtre et que, dans ses leçons d'histoire par exemple, ou de morale, vous sentiez circuler une haute façon de concevoir la vie, la famille, le monde, la Patrie, le devoir, ce qui est en nous et ce qui nous dépasse? Plus encore que ce cours estimé si haut, dont le succès n'avait pas altéré en elle la modestie de ceux dont l'idéal est si élevé qu'ils croient n'avoir jamais fait assez bien, plus encore que ce cours, c'était vous, mesdames, mesdemoiselles, oui, c'était vous-mêmes qui étiez son œuvre, son œuvre chérie et caressée. Vous honorerez sa tombe, vous y apporterez des fleurs, vous y rencontrerez cette sœur et ces enfants éplorées; vos hommages se mêleront aux leurs....

» Adieu, chère et noble amie! vous qui fûtes la tendresse, la sincérité, la simplicité, la droiture! Soyez-en assurée: votre labeur n'aura pas été inutile; le sillon que vous avez creusé et ensemencé ne sera

pas infécond. Fidèle à vos traditions, vous aurez transmis, en l'élargissant, votre héritage intellectuel et moral. En ouvrant ces esprits, en formant ces cœurs de femme, en leur apprenant à distinguer ce qui est vain de ce qui vaut la peine de vivre, l'affection, la vertu, le savoir, la pratique des devoirs patients, l'amour des justes causes, vous aurez saintement et efficacement travaillé pour ce qui est grand, pour ce qui est éternel. »

M. Franck LE SAVOUREUX

Nous avons appris avec regret la mort de M. Franck Le Savoureux, décédé à Menton le 14 avril dernier, dans sa trente-cinquième année, après une courte maladie. M. F. Le Savoureux, qui avait professé la philosophie au lycée de Melun, et qui en dernier lieu était devenu censeur au lycée de Sens, s'occupait depuis plusieurs années, dans un esprit de libre recherche et de scrupuleuse droiture philosophique, des problèmes moraux et sociaux que soulève la question de l'éducation. Il avait collaboré au *Dictionnaire de pédagogie* de M. F. Buisson, à la *Revue internationale de l'enseignement* de M. Dreyfus-Brisac, à la *Revue pédagogique*(1). En dernier lieu il avait résumé ses vues sur l'éducation et la morale dans un livre d'une vive originalité, d'un sentiment très élevé, presque mystique, semé aussi de boutades parfois déconcertantes, l'*Institution nationale* (Paris, Léopold Cerf, 1889). L'introduction de cet ouvrage avait paru ici même, dans notre numéro du 15 février 1889. Tous ceux qui ont pu apprécier le talent très distingué de M. Franck Le Savoureux, son caractère d'une si noble franchise, regretteront ce jeune écrivain enlevé trop tôt à sa famille et à ses amis. J. G.

(1) M. F. Le Savoureux signait du pseudonyme de *Franck d'Arvert*.

Faute de place, nous ne pouvons pas donner ce mois-ci notre COURRIER DE L'EXTÉRIEUR.

Le gérant : H. Gantois.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 9758-4-90.

Nouvelle série. Tome XVI. N° 6. 15 Juin 1890.

REVUE PÉDAGOGIQUE

RAPPORT

PRÉSENTÉ AU COMITÉ CENTRAL DES COLONIES DE VACANCES SUR LES CAMPAGNES DE 1888 ET 1889

MESSIEURS,

Depuis notre dernière réunion, celle où lecture vous fut donnée du rapport étendu qui vous exposait et les brillants résultats de votre initiative, et le succès des colonies parisiennes en 1887 (1), deux campagnes se sont succédé, également heureuses, également fécondes pour le crédit de l'institution qui a eu le bonheur d'obtenir votre concours.

Celle de 1888 est relatée brièvement, mais avec les détails essentiels, dans une étude insérée au *Recueil des monographies pédagogiques publiées par le ministère de l'instruction publique à l'occasion de l'Exposition universelle* (2). Je vous en rappellerai seulement les points principaux : l'accession de trois arrondissements nouveaux, IVe, XIe, XVIIIe, et l'accroissement du nombre des colons, qui de 517 était monté à 869 si l'on y comprenait les vingt filles des écoles de la rue Pouchet et de la rue de l'Arbalète, subventionnées par l'école Monceau et par le journal le *Saint-Nicolas*. Le contingent de deux œuvres protestantes, celle dite *des Trois semaines* et celle *de la Chaussée du Maine*, portait à 1,247 le total des bénéficiaires de la cure d'air en 1888.

La dépense des seules caisses des écoles, y compris la subven-

(1) Ce rapport a été publié dans la *Revue pédagogique* du 15 juin 1888.

(2) *Les Colonies de vacances en France et à l'Étranger.* Tome V, page 575 des Monographies pédagogiques.

tion du conseil municipal, avait passé de 51,712 à 82,327 francs. Pas un accident, pas une déconvenue sérieuse, n'avaient attristé les heureux groupes de petits colons parisiens suspendus partout aux mamelles de la France, comme les enfants d'André del Sarte à celles de sa fameuse Charité.

En province, Bordeaux avait suivi l'exemple de Bayonne, faible adjonction en regard des nombreux centres industriels où l'anémie éprouve et supprime tant de vies précieuses, sans que personne songe encore à les préserver. A l'étranger, où le mouvement des colonies de vacances ne s'arrête pas, nous signalions à votre sympathie particulière les formations récentes de Bologne et de Madrid, dont les promoteurs distingués avaient bien voulu reconnaître quelque obligation à vos exemples et à vos instructions.

La campagne de 1889, dont le compte-rendu reste à vous présenter, serait tout à fait réjouissante si nous ne nous intéressions qu'à Paris (1). L'abstention de deux de ses arrondissements, le XVe et le XIXe, nous laisse un sérieux regret, mais nous ne désespérons pas assez des ressources que l'avenir leur réserve pour nous affliger outre mesure d'un retard. L'implantation des colonies dans les dix-huit autres, consolidée par deux et trois ans de pratique (sept ans au IXe) nous garantit l'universalité prochaine de leur bienfait.

1,246 colons de nos écoles primaires, soit 377 de plus que l'année précédente, voilà, pour 1889, un chiffre déjà respectable. La dépense s'est élevée à 104,000 francs, en augmentation de 31,673 sur 1888. Là-dessus, l'allocation du conseil municipal, largement accrue, figure pour 55,000 francs.

Ce budget comprend les frais complets de 96 maîtres et maîtresses, et l'entretien de 20 femmes d'instituteurs non appointées, dont les soins maternels étaient nécessaires à nos petits garçons.

(1) Bayonne et Bordeaux sont restés sans imitateurs. Les courageux fondateurs de leurs colonies ont pourtant bien travaillé, non sans obstacles. Devant le formalisme et les lenteurs de l'administration girondine, M. Davenne a dû émigrer dans la Charente-Inférieure. Il a parfaitement réussi à Royan, avec 27 colons des deux sexes, *dont 11 vétérans*. Son rapport atteste la bonne méthode, la sagesse et l'économie de sa direction. La troisième campagne du Dr Delvaille, à Saint-Jean-de-Luz, avec 13 enfants, n'a pas été moins heureuse que les précédentes.

Ajoutons ces 116 personnes aux 1,246 colons, pour trouver le quotient de la dépense, nous verrons qu'elle se réduit à 76 fr. 30 c. par tête, chiffre de revient modeste, si l'on considère que treize arrondissements ont accordé à leurs colonies de 26 à 32 journées de vacances, et cinq seulement 21.

Les deux œuvres protestantes divergent davantage sur la question de durée. M. Lorriaux s'en tient à ses trois semaines, Mme de Pressensé accorde trois mois de vert aux petits de son asile, de un à deux mois pleins à ceux de son école enfantine, et nous ne saurions trop l'en féliciter. Disons en passant que ces œuvres ne sont ni exclusivement, ni également confessionnelles. Beaucoup d'enfants non protestants y sont admis, surtout chez M. Lorriaux. Et admirons, avec le progrès incessant de leurs effectifs, l'élargissement de leurs visées. Voilà-t-il pas M. Lorriaux qui se met à emmener des mères avec leurs enfants, des nichées entières! Où se limitera l'ambition de ce saint Vincent des colonies de vacances, si Mme de Pressensé ne l'arrête pas en le dépassant? A eux deux, ces dignes émules ont colonisé, l'an dernier, 456 enfants malingres, au prix de 20,985 francs, ce qui porte le total des colons de Paris, l'an passé, à 1,702, et celui de la dépense à 125,000 francs, chiffres ronds.

Le zèle laïque emporte pourtant le prix dans nos écoles, grâce à la glorieuse libéralité de deux adjoints du XIe arrondissement. On sait que MM. Duval et Champrenault ont fait don d'un vieux château dans les Vosges aux pauvres petits souffreteux de leur circonscription, d'un château acheté, restauré et meublé à leurs frais ; d'un château avec ses deux hectares de parc! Se trouvera-t-il bientôt, dans les dix-neuf autres arrondissements de Paris, autant de personnes capables d'une pareille générosité?... En attendant qu'elles se présentent, 200 enfants du XIe, 100 filles d'abord, puis 100 garçons, ont trouvé, l'été passé, à Mandres-sur-Vair, un merveilleux accroissement de force et de joie.

Partout ailleurs, les résultats ont donné de semblables satisfactions. Après examen, le rapporteur du budget de la Ville pour l'instruction primaire les déclarait naguère *excellents*, et il ajoutait à son témoignage ces mots: « Le conseil municipal a inscrit là au budget de la Ville un crédit pour *un service de premier ordre.* »

En effet, Messieurs, il est impossible de parcourir les rapports de nos maîtres et de nos maîtresses sans s'affermir dans la conviction qu'atteste M. Lavy. Ils sont unanimes à constater l'efficacité extraordinaire de la cure d'air, et ils ne sont pas suspects de complaisance, émanant de ceux qui ont tout vu de leurs yeux, jour et nuit, et qui ont sacrifié leur libre repos à une surveillance des plus pénibles.

Les chiffres de l'accroissement physique des colons sont en grand progrès sur 1888. On voit que nos caisses des écoles ont gagné de l'expérience. Leurs enfants ont été mieux nourris, et le gain en poids a notablement augmenté. Il eût été supérieur dans quelques groupes, si vers la fin du séjour, confiants dans le progrès acquis, les directeurs ne s'étaient parfois laissé entraîner à trop de vaillantise dans les excursions pédestres. M. le Dr Dubrisay, rapporteur des colonies du Ier arrondissement, a formulé sur cet abus un avis dont on devra partout tenir compte.

L'accroissement de la taille et du périmètre thoracique présentent des difficultés de mensuration, eu égard à la courte durée du régime améliorant, qui réclament bien de l'attention et quelque habitude. Aussi certaines colonies ont-elles assez et trop facilement renoncé à cette opération délicate, tandis que d'autres y ont apporté une aisance un peu novice. Qui lira sans sourire que des filles ont grandi et grossi de huit centimètres en trente jours? C'est le taux d'une croissance à un mètre par an !

A cela près, il est aisé de reconnaître le profit que les colons de 1889 ont dû au progrès de leur direction. Pour l'activer encore et tenir en éveil la sollicitude des comités, ne craignons pas de relever quelques défectuosités avouées : tantôt l'encombrement et l'aération insuffisante d'un dortoir, tantôt la rareté des couvertures ou même l'absence de vêtements chauds; ici l'éloignement excessif de la station choisie et la fatigue des longs voyages de nuit; là, au contraire, une proximité telle que les colons n'ont eu à respirer que l'air médiocre de la banlieue parisienne. Encore ces derniers, casés si près pour économiser le transport, ont-ils coûté, par on ne sait quelle combinaison, plus cher que ceux qui ont voyagé trop loin : 3 fr. 26 c. par jour au Raincy, contre 2 fr. 66 c. à Pontarlier, 2 fr. 70 c. à Morteau.

Des économies plus profitables se laisseraient recommander.

Telle colonie n'a-t-elle pas abusé des excursions en chemin de fer à des villes plus ou moins voisines? J'en pourrais citer une qui s'en est accordé quatre dans son mois; divertissement dispendieux, qui a contribué à l'agrément des maîtresses plutôt qu'à la cure de leurs pupilles. Il ne faudrait jamais oublier le scrupule qui s'impose quand la moitié du crédit provient de la subvention de la Ville, c'est-à-dire de l'impôt, de l'octroi, de la substance d'une majorité de pauvres gens.

Pour la bonne préparation de la colonie, la visite préalable du poste à choisir, l'examen des locaux, l'entente directe avec l'hôte sur la quantité et la qualité des aliments, précaution dont trop de comités se dispensent, je signale la faveur que la Compagnie des chemins de fer de l'Ouest tient à leur disposition. C'est le parcours *gratuit* accordé au délégué qui, *dans la quinzaine précédant le voyage scolaire*, voudrait aller préparer les logements (1). Nul doute que l'excellent M. Noblemaire n'en veuille concéder autant sur le réseau de son P.-L.-M. Les chemins de l'État ne seraient pas moins larges, — ils nous y ont habitués, — et peut-être le chemin de l'Est se laisserait-il attendrir, si on l'en priait bien.

Quelques lacunes à regretter. Presque tous les rapports sont muets sur l'âge des enfants, renseignement pourtant essentiel à plus d'une fin. Aucun ne marque si la colonie comptait ou ne comptait pas de vétérans. On ne semble pas s'être encore persuadé que la cure d'air n'a d'effet stable que si elle est réitérée. La régénération d'un anémique en trois semaines, un mois, une fois donnés, n'est qu'un leurre, tandis qu'on peut sérieusement l'attendre de la répétition du traitement sur un enfant très jeune et très pauvre. Le redoublement est admis, est pratiqué avec plein succès ailleurs qu'à Paris, dont les comités n'y paraissent pas songer assez sérieusement.

Que dire de l'hydrothérapie? Certes, aux bains de mer de Berck et de Villers, aux eaux de Luxeuil, de Bussang, de Guillon, nos colons ont eu le bénéfice sans pareil des fréquentes ablutions totales, mais, ailleurs, sauf une seule colonie qui a profité de la

(1) Rapport de M. Lavy au conseil municipal. (Bulletin municipal officiel du 5 février 1890, p. 273.)

pacifique rivière d'Huisne pour s'offrir quelques bains, on ne voit pas que les directeurs et directrices aient organisé ces grands lavages froids dont l'efficacité se montre presque miraculeuse, pourvu qu'on les dirige prudemment. A défaut d'installations *ad hoc*, il n'y faut pourtant pas d'apprêts bien coûteux. A Malesherbes, en 1887, quelques tonneaux coupés en deux et l'eau du puits de l'école ont fait l'affaire, avec l'énergie et la sagesse de Mlle Garcia.

Sait-on qu'en Allemagne, cette Allemagne qui a envoyé aux champs, en 1888, VINGT MILLE enfants pauvres, au prix de 500,000 marks, nombre de colons ont pratiqué la cure des eaux salines, si abondantes là-bas? Mais est-ce que les eaux salines manquent en France? et ne songera-t-on pas à les utiliser?

La part faite à ces observations, il est temps de consigner ici les traits particulièrement heureux qui ressortent du dépouillement des dossiers. Avant tout, le témoignage unanime des maîtres sur la conduite parfaite et la tenue des enfants. N'est-il pas consolant d'apprendre que dans ces 1,246 malheureux, ces élus de la pauvreté et de la faiblesse, il ne s'est pas rencontré un vaurien, un malotru, une vilaine fille; que tous et toutes ont fait honneur à Paris?

Puis, la confiance croissante des directeurs. Pas un ne doute aujourd'hui de la bonté de l'œuvre; tous souhaitent son développement, tous en attendent les plus riches profits pour la santé physique et morale des jeunes générations. Ajoutons, nous, qu'elles les devront aussi au labeur de ces maîtres dévoués dans le champ nouveau des colonies de vacances.

Celles de Paris ont été bien accueillies partout, plusieurs avec honneur. Dans l'Yonne, à Bléneau, les filles du VIIe ont été reçues à la gare par le député et par le bataillon scolaire en armes! Ce député, M. Dethou, leur a ouvert journellement son parc et les a promenées lui-même dans un chariot à foin.

A Morteau, les garçons de quatre colonies différentes, réunies dans l'école communale supérieure, ont travaillé à décorer la maison, en vue de la distribution des prix, tandis que leurs directeurs se cotisaient pour offrir un livret de caisse d'épargne à l'élève indigène reçu le premier au certificat d'études.

Ailleurs, les filles ont porté des fleurs à la tombe des soldats

morts dans la dernière guerre, mais ces fleurs ne leur coûtaient rien; d'autres ont donné davantage, leur temps et leur peine. A qui? — à des vivants, à des soldats futurs, à des camarades de leur âge...

Oui, les fillettes du XIVe, à Berck-sur-Mer, et celles du XXe, à Trilport, cantonnées au même lieu avec les colonies des garçons, se sont chargées de leurs raccommodages. Petites ébauches de ménagères, ouvrières de dix ans, incapables le plus souvent de rapetasser leurs propres nippes, puisque leurs mères leur en épargnent le soin, on les a vues s'ingénier aux chemises et aux culottes déchirées de messieurs les gamins et les leur rendre en état décent. Bénies soient les maîtresses qui ont accepté pour elles cette touchante besogne et qui les ont instruites à s'en tirer avec honneur!

Ainsi, Messieurs, se développent d'année en année les fruits souvent inattendus de l'institution que nous avons transplantée de la Suisse en France. Elle y a trouvé un sol neuf, des sucs particuliers, et la voilà qui nous étonne de la variété de ses produits. Aujourd'hui, c'est l'assistance des filles aux garçons; hier c'était le passage fréquent de nos colons des derniers bancs de leur classe aux premiers de celle qui suit leur rentrée; demain, ce sera quelque bénéfice d'un autre ordre qu'amènera au jour quelque heureux instinct de la race, instinct qui s'étiolait dans la fumée de la ville et qui va s'épanouir à la lumière des champs. De sorte qu'en travaillant à rendre sains leurs pauvres corps, les colonies de vacances auront dégagé de l'atrophie autant de petites âmes françaises, pour le bien de la nation.

Paris, mars 1890.

Edmond Cottinet.

PESTALOZZI

ET

MAINE DE BIRAN

(DOCUMENTS NOUVEAUX)

La *Revue pédagogique*, dans un article de M. G. Compayré à propos d'un livre récent de M. Alexis Bertrand (1), a rappelé l'existence d'une école pestalozzienne ouverte en 1808 (et non en 1807) à Bergerac par l'initiative de Maine de Biran, et placée sous la direction de l'instituteur vaudois François Barraud. Une communication de M. Pauliet, inspecteur primaire à Bergerac, a fait ensuite connaître l'histoire de cet intéressant établissement (2). Nous sommes en mesure de compléter aujourd'hui ce que nos deux collaborateurs ont écrit à ce sujet, grâce à des lettres inédites de Maine de Biran, de Stapfer et de Pestalozzi, que M. Ernest Naville vient de publier dans la *Bibliothèque universelle et Revue suisse* (3), et à d'autres lettres inédites de Stapfer à Pestalozzi, imprimées dans les *Pestalozzi-Blätter* de Zurich (4).

C'est en juillet 1807 que Maine de Biran écrivit de Bergerac à Pestalozzi pour le prier de lui envoyer un de ses élèves. Comme la réponse de Pestalozzi se faisait attendre, le sous-préfet de Bergerac (5) s'adressa trois semaines plus tard à Stapfer (6), l'ancien ministre de la République helvétique à Paris, dont il avait fait récemment la connaissance. Voici sa lettre, telle que la donne M. Ernest Naville :

---

(1) Numéro du 15 février 1890, p. 110.

(2) Numéro du 15 avril 1890, p. 328.

(3) Numéro d'avril 1890.

(4) Numéros de juillet et d'août 1889.

(5) C'était faute d'un autre emploi de ses facultés que Maine de Biran, l'auteur déjà remarqué du *Mémoire sur l'influence de l'habitude* et du *Mémoire sur la décomposition de la pensée*, tous deux couronnés par l'Institut, restait confiné dans ce poste administratif, peu en rapport avec ses goûts et ses aptitudes. En 1803, il avait demandé, sans l'obtenir, une chaire de professeur de mathématiques dans un lycée; en 1808, il sollicita, par l'intermédiaire de son ami Ampère, et sans plus de succès, une place de recteur dans l'Université impériale qui s'organisait. (Alexis Bertrand, *La Psychologie de l'effort*, Paris, 1889, p. 133.)

(6) Sur Stapfer, voir dans la *Revue pédagogique* du 15 décembre 1888, p. 155, un compte-rendu du livre récent de M. Rod. Luginbühl : *Philippe-Albert Stapfer, ancien ministre des arts et sciences et ministre plénipotentiaire de la République helvétique.*

Bergerac, 1er août 1807.

Monsieur,

Le souvenir toujours présent de l'intérêt et des bontés que vous avez bien voulu me témoigner pendant mon dernier séjour à Paris me fait espérer que vous voudrez bien recevoir l'hommage du prospectus ci-joint d'un nouvel établissement d'instruction que je me propose de fonder dans mon pays. Vous, monsieur, qui avez tant contribué par votre influence et vos leçons à propager dans votre savante patrie le goût de ces belles et vastes connaissances que vous possédez, vous qui, animé des sentiments d'une douce philanthropie, désireriez voir notre espèce devenir partout plus éclairée et par suite meilleure et plus heureuse, vous ne verrez pas sans quelque intérêt les efforts que je fais pour arracher à l'ignorance le petit pays confié à mon administration, pour l'élever au niveau des lumières de notre âge, et le faire participer à l'avantage des bonnes méthodes d'enseignement qui se sont répandues ailleurs et surtout dans votre patrie avec de si grands succès.

J'ai écrit à M. Pestalozzi, à Yverdon, pour lui demander un de ses élèves, à qui j'offre un traitement avantageux comme *instituteur primaire*, chargé d'en former d'autres que j'enverrais successivement dans les diverses communes de mon arrondissement. Je n'ai point encore eu de réponse, quoique ma lettre soit écrite depuis trois semaines. J'ai espéré, monsieur, qu'en qualité de compatriote de M. Pestalozzi, vous pourriez m'être près de lui de quelque utilité, si vous êtes en relation directe avec ce célèbre instituteur. Dans tous les cas, le commerce étendu que vous entretenez avec tant de maîtres et de savants de diverses classes peut vous mettre à portée de servir mon petit établissement en lui procurant quelque homme instruit, soit dans les langues, soit dans les mathématiques, qui voudrait renoncer pendant un certain temps au tourbillon de la capitale et venir jouir dans notre petite colonie savante d'une existence libre, tranquille et assurée. J'ose me flatter, monsieur, que vous voudrez bien m'accorder vos conseils et votre appui dans le projet que j'ai l'honneur de vous soumettre. Cette nouvelle marque de bonté de votre part ne pourra cependant qu'ajouter peu à la reconnaissance profonde dont je suis pénétré d'avance pour toutes les honnêtetés dont vous m'avez comblé. Le temps trop court où j'ai été à portée de profiter de votre douce et excellente société ne sortira jamais de ma mémoire, et je formerai toujours des vœux ardents pour le voir renaître.

Daignez agréer, monsieur, l'assurance de ma haute considération et des sentiments les plus affectueux que vous a voués pour toujours

MAINE BIRAN (1).

---

(1) M. Ernest Naville ajoute ici en note l'observation suivante : « Dans ses premières lettres, le sous-préfet de Bergerac a supprimé dans sa signature le *de* nobiliaire, qu'il reprend ensuite. »

Stapfer répondit le 20 août en ces termes :

Je suis, monsieur, on ne peut plus flatté de votre aimable souvenir, et m'empresse de vous témoigner toute ma reconnaissance. Votre projet est aussi patriotique et noble, que le plan d'exécution m'en paraît sage et bien conçu. Je vous dois comme Suisse et ami de Pestalozzi des remerciements particuliers pour le suffrage et l'appui que vous voulez bien accorder à sa méthode. La France aujourd'hui est le seul pays qui n'ait pas encore tâché de se l'approprier, et l'exemple d'un homme aussi distingué que vous par ses lumières et son mérite aidera puissamment à l'y faire adopter enfin. Je suis aussi affligé qu'étonné des délais que Pestalozzi apporte à sa réponse, et je vais lui écrire pour lui recommander pressamment de donner tous les soins possibles au choix honorable auquel vous l'avez invité. Il se pourrait bien que le retard vînt de la difficulté de ce choix. Ses instituteurs sont presque tous des Allemands, et peut-être ne lui est-il pas aisé de déterminer ceux d'entre eux qui savent assez bien le français pour s'en servir dans l'enseignement à s'expatrier.

J'ai quelques droits à l'amitié de Pestalozzi. C'est moi qui, pendant que j'étais ministre des arts et sciences de la République helvétique, lui ai fourni les moyens de faire l'épreuve de ses idées sur l'éducation. Sans moi, cet excellent homme n'aurait peut-être jamais trouvé l'occasion de les soumettre au creuset de l'expérience et de les développer en l'interrogeant. Comme il se plaît à le reconnaître, il m'a témoigné beaucoup d'amitié; et je vais l'engager, au nom de ses sentiments, à répondre le mieux possible à votre juste et honorable attente.

Avez-vous pu vous occuper de la littérature et de la philosophie germanique? Les principes fondamentaux de celle de Kant continuent à régner en Allemagne, et on en fait chaque jour des applications et plus heureuses et plus fécondes à toutes les sciences qui sont susceptibles d'être traitées philosophiquement.

La méthode de Pestalozzi, en particulier, occupe les esprits et les plumes. On peut, dès à présent, former une bibliothèque des écrits qu'elle a fait naître. Leurs auteurs n'en sont pas tous également partisans, mais tous conviennent qu'elle a donné une secousse salutaire aux vieilles routines.

La plupart n'hésitent pas de prononcer que c'est l'Evangile de l'institution primaire, et que son inventeur a indiqué ses véritables éléments, en trouvant la série sans lacune des opérations intellectuelles dont la série peut seule développer, organiser et acérer, pour tous les buts nobles et utiles de la vie, les pouvoirs moraux de notre espèce (1).

(1) Cette lettre (écrite en français) a été publiée pour une partie par M. Ernest Naville, pour une autre partie par M. Alexis Bertrand. Nous avons juxtaposé les deux fragments.

On ne possède pas la lettre que Stapfer dut adresser à Pestalozzi pour l'inviter à prendre en considération la demande que lui avait adressée Maine de Biran. Celui-ci reçut enfin, dans le courant de l'automne, une réponse d'Yverdon. Pestalozzi avait écrit, parait-il, une première lettre qui s'était perdue. Dans la seconde, qui parvint à destination et qui a été conservée (1), il proposait d'envoyer à Bergerac un de ses maîtres, le Vaudois Barraud. Il donnait en outre, au sujet de sa méthode, quelques explications intéressantes, que nous reproduisons d'après le texte publié par M. Naville:

Mes principes n'embrassent pas seulement l'enseignement; ils doivent poser à l'éducation en général une base meilleure et mieux appropriée à la nature humaine. Je crois aussi devoir d'avance prémunir contre l'opinion erronée que ma méthode ne doit exposer que les premiers éléments du savoir et de l'éducation. Car je soutiens que, pour recueillir tous les avantages que je m'en promets, il est très nécessaire que l'adolescence soit aussi dirigée, soit dans son instruction, soit dans son éducation, d'après les mêmes principes et dans le même esprit, et qu'une fois qu'on a commencé, il ne doit y avoir absolument aucun état stationnaire et aucun passage à une culture soi-disant scientifique.

Le premier degré est scientifique et organique, et ce premier degré déjà n'est pas seulement *formel*, mais tout à fait *réel*. Nous nous ferons un plaisir et un honneur d'entrer là-dessus avec vous en explications plus étendues, ainsi que sur la manière dont vos vues généreuses pourraient le mieux être remplies.

Le 3 novembre 1807, Pestalozzi écrit de nouveau à Maine de Biran, et lui témoigne sa joie d'apprendre que celui-ci se propose d'envoyer à l'institut d'Yverdun un jeune homme pour s'y former à l'enseignement.

« Ces deux lettres, dit M. Ernest Naville, forment toute la partie conservée de la correspondance de Pestalozzi avec Maine de Biran (2). »

---

(1) L'original de cette lettre de Pestalozzi, et celui d'une seconde lettre dont il va être question, sont en la possession de M. Naville. Toutes les deux sont en français.

(2) Il se pourrait bien que cette correspondance en fût restée là; on verra pourquoi tout à l'heure.

Destutt de Tracy (1), qui était lié avec l'auteur du *Mémoire sur l'influence de l'habitude*, et à qui celui-ci avait communiqué son projet, s'était montré quelque peu sceptique à l'égard du pestalozzianisme. Il écrit à Maine de Biran qu'il soupçonne la nouvelle méthode de n'être pas encore « bien débrouillée » dans la tête de son auteur. Il entrevoit, dit-il, qu'il y a là une idée fondamentale importante; mais il est d'avis que cette méthode ne donnera tout ce qu'elle promet que « pour l'instruction de ceux qui sont condamnés à n'en avoir qu'une très bornée ». Veut-on aller plus loin et devenir un vrai savant ou même simplement un homme instruit, il est porté à croire qu'elle devient inutile et peut-être nuisible. « J'attendrai l'éclaircissement de mon doute des travaux du seul de ses coopérateurs qui soit vraiment savant; il s'appelle, je crois, Moralt (2) ».

Si la lettre écrite par Stapfer à Pestalozzi à la demande de Maire de Biran ne nous a pas été conservée, on en possède une autre écrite six mois plus tard, et où il est question, non seulement du collège de Bergerac, mais encore du projet de la création d'un institut pestalozzien à Paris même. Nous en traduisons les passages relatifs à ces objets :

---

(1) Destutt de Tracy s'était occupé des questions d'éducation. Il avait publié en 1801 des *Observations sur l'instruction publique*. Le point de vue auquel il se place est bien différent de celui de Pestalozzi. Il déclare qu'il faut deux sortes d'éducation, l'une pour la classe ouvrière, « sommaire, mais complète en son genre », l'autre pour la classe savante. Aussi ceux-là se sont-ils trompés qui ont cru que les écoles primaires pouvaient être comme le premier degré d'instruction et de préparation à des études ultérieures. « Je vois, dit-il, que cette erreur a pénétré même dans de très bons esprits. Peut-être cela vient-il de ce nom d'école *primaire*, qui semble indiquer un premier degré; car les mots ont une très grande influence sur les idées; c'est pourquoi je serais d'avis de changer cette dénomination... Dans tout État bien administré, il doit y avoir deux systèmes complets d'instruction, qui n'ont rien de commun l'un avec l'autre. » On reconnaît bien là le philosophe voltairien, resté imbu des idées sociales de l'ancien régime.

(2) Lettre du 7 août 1807, citée par M. Alexis Bertrand (*La Psychologie de l'effort*, p. 138). — C'est de *Jean de Murall* que veut parler Destutt de Tracy. C'était un jeune théologien zuricois, d'un esprit très cultivé, que Pestalozzi rencontra à Paris en 1802, à l'époque où il était venu participer aux travaux de la Consulta helvétique. Muralt s'éprit de la doctrine pestalozzienne, et refusa l'emploi de précepteur des enfants de Mme de Staël, qui lui était offert, pour devenir l'un des maitres de l'institut de Burgdorf. En 1810, il quitta la Suisse pour aller habiter la Russie, où il avait été appelé comme pasteur de l'église allemande réformée de Saint-Pétersbourg.

Bel-Air près Montfort-l'Amaury (1), département de Seine-et-Oise, 3 mars 1808.

Bien cher ami,

Je ne sais si c'est vous ou moi qui avons tenu la plume en dernier lieu dans notre correspondance, qui m'est d'un si grand prix. Je suis certain, toutefois, de n'avoir pas reçu de réponse à deux lettres qui ont dû vous être remises de ma part ou envoyées par M. Desgranges, directeur du collège de Bergerac, et par mon neveu de Lancy : je dis remises ou envoyées, car ni l'un ni l'autre n'était assuré de pouvoir visiter Yverdon...

Pendant mon dernier séjour à Paris, mon ami De Gérando m'a raconté les négociations qui ont eu lieu entre Fourcroy (2) et lui au sujet des encouragements et de la dotation convenable à acccorder à la succursale de votre institut sous la direction de Develey (3). Le choix des aides de Develey est-il déjà arrêté? On espérait à Paris que M. de Muralt serait l'un d'eux (4). J'ai à vous demander encore si vous avez fait droit à la prière du sous-préfet de Bergerac, M. Maine Biran, et si vous avez eu la complaisance de lui procurer un maître pour son collège nouvellement fondé. Maine Biran est un excellent homme et tiendra certainement ce qu'il a promis. L'estime qu'il accorde à la méthode est, si l'on considère la valeur intrinsèque des suffrages, bien plus honorable pour vous que celle du prince de la Paix (5), qui probablement, en dépit des belles phrases de sa lettre, d'ailleurs fort intéressante, ne protège la méthode que par vanité. Cette protection toutefois doit être la bienvenue : la Providence se sert des passions et des faiblesses des grands pour réaliser ses plus bienfaisants desseins.

Plusieurs écrits de Maine Biran ont été couronnés par l'Institut national ; on l'estime beaucoup comme administrateur, et ses ouvrages

---

(1) Stapfer, qui, après avoir résigné ses fonctions de ministre plénipotentiaire en 1803, avait continué à résider en France, habitait à la campagne la plus grande partie de l'année et ne séjournait à Paris que de temps à autre.

(2) Fourcroy était alors directeur général de l'instruction publique. Il avait succédé dans ces fonctions à Rœderer en 1802, et il les conserva jusqu'à la création de l'Université impériale en 1808.

(3) M. Hermann Develey était un ecclésiastique protestant dont le frère, établi à Yverdon, était le médecin de l'institut de Pestalozzi. Le projet de création d'un institut pestalozzien à Paris ne se réalisa pas.

(4) Cette mention de Muralt explique probablement pourquoi son nom s'était également trouvé sous la plume de Destutt de Tracy.

(5) Le prince de la Paix avait, à l'instigation d'Amoros, d'Andujar et du duc de Frias, créé en août 1806 une école pestalozzienne à Madrid sous le nom de *Real Instituto Pestalozziano Militar*. Cet établissement ne dura que dix-huit mois ; il fut supprimé par un décret du 18 janvier 1808 : il n'existait donc déjà plus au moment où Stapfer écrivait, mais celui-ci n'en était pas encore informé.

philosophiques se distinguent, parmi les productions françaises, par la profondeur, l'originalité et l'amour de la vérité (1).

Barraud se rendit à Bergerac dans le courant de 1808, et l'école pestalozzienne s'ouvrit aussitôt sous sa direction. Les résultats obtenus paraissent avoir satisfait Maine de Biran. Dans un discours sur Gall et les localisations cérébrales, prononcé en 1808 à la Société médicale, il fait l'éloge du *Livre des mères*, et loue Pestalozzi de ce qu'il a voulu « commencer le développement des facultés d'instruction et de raison de l'enfance par l'analyse de l'objet le plus près de nous et aussi le plus intéressant à connaître : le corps humain (2) ». La création de l'Université avait donné au sous-préfet de Bergerac l'espoir que son projet d'école normale recevrait l'appui du gouvernement. Dans un discours public, prononcé probablement en 1808 (3), il s'exprime ainsi à ce sujet :

Nos méthodes nouvelles n'ont point, il est vrai, la prétention d'éduquer et de former seules ce petit nombre de génies qui savent se passer des méthodes ou s'en créer de particulières; elles ont seulement pour but d'appuyer la faiblesse des esprits ordinaires, de leur fournir d'utiles leviers; elles tendent surtout à développer également pour tous cette faculté de raison nécessaire à toutes les conditions, à tous les besoins de la vie humaine.

Tel devait être surtout le résultat final de cette institution primaire dirigée d'après les principes de Pestalozzi, que nous avions proposé de rendre Normale dans le projet imprimé, adressé à tous les pères de famille de cet arrondissement. Mon désir eût été de la voir se propager parmi le peuple des campagnes et dans toutes les classes de la société, au moyen d'instituteurs choisis et formés dans cette école. Félicitons-nous que cette idée de bien public aille si heureusement se rallier aux vues bienfaisantes et élevées qui ont dicté le décret d'organisation de l'Université impériale (4).

---

(1) Lettre publiée dans les *Pestalozzi-Blätter*, année 1889, p. 27.

(2) Alexis Bertrand, *La Psychologie de l'effort*, p. 138.

(3) Cité par Pompée, *Études sur la vie et les travaux de J.-H. Pestalozzi*, 2ᵉ édition, pages 188-191.

(4) Maine de Biran fait évidemment allusion à cette disposition du décret du 17 mars 1808 : « Il sera établi auprès de chaque académie, et dans l'intérieur des collèges ou des lycées, une ou plusieurs classes normales, destinées à former des maîtres pour les écoles primaires. On y exposera les méthodes les plus propres à perfectionner l'art de montrer à lire, à écrire et à chiffrer. » (Art. 108.) On sait que cet article demeura lettre morte. Seul, le lycée de Strasbourg, sur l'initiative du préfet Lezay-Marnésia, ancien ami de Pestalozzi, se vit annexer des classes normales en 1811.

Malgré ces prévisions optimistes, le plan qu'avait conçu Maine de Biran ne s'exécuta pas; nous ne connaissons pas au juste la nature des obstacles qui en empêchèrent la réalisation. L'opposition du clergé y fut, paraît-il, pour quelque chose (1); et probablement aussi les préjugés que le principal du collège semble avoir nourris contre le nouvel enseignement (2). Il paraît, du reste, que Maine de Biran lui-même n'avait qu'imparfaitement compris le caractère de la méthode pestalozzienne, et ne sut pas la faire appliquer convenablement (3). Quoi qu'il en soit, la tentative inaugurée à Bergerac aboutit en définitive à un échec pour la cause du pestalozzianisme : car si l'école dirigée par Barraud put se maintenir à travers les vicissitudes qu'a racontées M. Pauliet, elle n'eut point le caractère d'un centre de propagande et d'une pépinière d'instituteurs pestalozziens, et se réduisit au rôle de simple pensionnat à l'usage de la petite bourgeoisie.

Pestalozzi vit avec chagrin s'évanouir l'espérance qu'il avait fondée sur l'initiative de Maine de Biran, et confia sa déception à Stapfer. Celui-ci lui répondit, le 15 juillet 1809 :

J'avais espéré que Maine de Biran, qui n'est pas un esprit ordinaire et qui a donné dans ses écrits philosophiques la preuve de sa supériorité comme penseur, saisirait mieux la méthode et saurait l'introduire à Bergerac. Mais ce que vous me dites à ce sujet a détruit entièrement mes espérances.

Du professeur Develey je n'avais jamais rien attendu. C'était de sa part une simple spéculation, qui n'avait d'autre but que d'obtenir un traitement et une place à Paris. Fourcroy ne comprend rien à la méthode, et si lui et De Gérando ont encouragé le projet de Develey, c'est seulement par un principe général de bienveillance envers tout ce qui s'annonce comme avantageux dans le domaine de l'éducation. De Gérando est maintenant continuellement en mission, et n'a pas le temps, ni probablement le désir, de coopérer à la fondation d'une

---

(1) Destutt de Tracy parle, dans une lettre à Maine de Biran, des « cancans » de certain grand-vicaire de Périgueux fort hostile à l'école nouvelle. « J'ai bien peur, ajoute-t-il, que ce ne soit un chat qu'on vous jette aux jambes. Les prêtres sont bien jaloux de ce qu'ils ne font pas eux-mêmes. » (Alexis Bertrand, *La Psychologie de l'effort*, p. 139.)

(2) M. Pauliet parle des « nombreux démêlés » de Barraud avec le principal Desgranges, de la « tutelle » duquel il finit par s'affranchir en 1810, en transformant son école en établissement libre. (*Revue pédagogique* du 15 avril 1890, p. 328.)

(3) Voir ci-après la lettre de Stapfer à Pestalozzi, du 15 juillet 1809.

école modèle dans la capitale d'après les principes de la méthode. Aussi, pour le moment, ne vois-je aucune possibilité, pas même l'ombre d'une probabilité, de l'acclimater en France (1).

En août et septembre 1822 (2), Maine de Biran, rallié aux Bourbons et devenu conseiller d'État, fit un voyage en Suisse. Il visita l'établissement de Fellenberg à Hofwyl, puis celui de Pestalozzi à Yverdon. Au sujet du rigide et froid Fellenberg, il écrit dans son journal : « M. de Fellenberg m'offre presque la réalisation de mon idéal (3). » Quant à Pestalozzi, voici la note qu'il lui consacre :

Arrivé à Yverdon, mon premier soin a été de rendre visite au bon Pestalozzi, qui m'a reçu comme un ancien ami... Ce pauvre Pestalozzi paraît bien baissé. Je crois que son institut est fini ; il est malheureux qu'il ne soit pas venu se fondre dans celui de M. de Fellenberg, comme la proposition en était faite.

Il a été question d'un journal d'éducation qui serait fait sous la direction de Pestalozzi, et qui serait traduit en français. M. Pestalozzi a voulu me reconduire jusqu'à ma voiture, accompagné de M. Schmid. Nous nous sommes embrassés et promis souvenir et correspondance (4).

Malgré cette promesse, les relations entre le métaphysicien et le pédagogue ne paraissent pas s'être renouées (5). Maine de Biran mourut deux ans après, en 1824. J. G.

---

(1) Lettre publiée dans les *Pestalozzi-Blätter*, année 1889, p. 31.

(2) Et non en 1802, comme on le lit dans la *Psychologie de l'effort* de M. Alexis Bertrand, p. 140, par suite d'une faute d'impression. Cette coquille typographique a induit en erreur M. Compayré, et lui a fait supposer que les relations entre Pestalozzi et Maine de Biran dataient de Burgdorf. (*Revue pédagogique* du 15 février 1890, p. 123).

(3) Alexis Bertrand, *La Psychologie de l'effort*, p. 140.

(4) Cité par M. Ernest Naville dans la *Bibliothèque universelle et Revue suisse*, avril 1890, p. 96.

(5) M. Ernest Naville cite le fragment suivant d'une lettre écrite par Maine de Biran à Stapfer le 30 octobre 1822 : « Vous avez reçu, je pense, le commencement d'un projet de journal d'éducation de Pestalozzi. Il m'en avait déjà parlé à mon passage à Yverdon. Nous verrons bientôt ensemble jusqu'à quel point nous pourrons seconder cette entreprise et quel serait son degré d'utilité dans les circonstances présentes. » Ces « circonstances » n'étaient pas favorables : l'abbé Frayssinous venait d'être nommé grand-maître de l'Université, et il avait signalé son avènement par la suppression de l'École normale.

LA PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE A L'ÉDUCATION

D'APRÈS HERBART

(2e article.)

IV

(Lettres 4 et 5)

Après avoir expliqué, comme on l'a vu, par certaines altérations physiologiques d'ordre qualitatif ou quantitatif, ces dispositions originelles de l'enfant que l'éducateur doit s'appliquer à connaître, afin de savoir ce qu'il en peut attendre, et ce qu'il a lieu d'en craindre, Herbart aborde à la fin de la 4e lettre un problème à première vue beaucoup plus spécial et plus directement psychologique : la diversité naturelle des *mémoires*, les différences qui, indépendamment de toute culture, les distinguent.

C'est que la question de la mémoire se rattache pour lui à celle du rapport qui existe entre le système sanguin et les nerfs ; c'est, d'autre part, que la mémoire est « la première de toutes les facultés de l'âme, celle sur laquelle chaque enseignement, le meilleur comme le pire, fonde ses espérances ». Il s'agit donc, sans quitter encore le terrain physiologique, d'examiner, dans la diversité de ses formes primitives, ce premier fondement de nos facultés. — La théorie des « facultés de l'âme », pour le moment, n'est pas en jeu.

La question est d'abord de constater par des faits la part de la nature dans la mémoire.

Or notre expérience pédagogique nous atteste que certains enfants ont une excellente mémoire, sans que leur bonne volonté, ni leurs efforts, y contribuent sensiblement. Est-ce, à défaut de la volonté, l'intelligence qui en est la cause? Un enfant n'est pas intelligent pour savoir facilement réciter sa leçon, ni un autre inintelligent pour avoir oublié la sienne. Est-ce l'intérêt que l'on porte aux choses? Si tel enfant a vite fait d'oublier ce

qu'il juge sans importance, tel autre sait retenir même ce qui ne l'intéresse pas.

Les phénomènes de la mémoire sont, au surplus, trop variés pour pouvoir être classés et expliqués d'un seul coup. On ne prétend encore les considérer ici qu'au point de vue physiologique précédemment défini.

Et d'abord, de quoi la mémoire dépend-elle? de la manière dont *se forment* et de l'exactitude avec laquelle *se reproduisent* certaines files de représentations. — En ce qui concerne la reproduction, on a grande chance d'en prévenir les défauts, si on ne laisse qu'un très petit intervalle entre le moment où la leçon est apprise et celui où elle est récitée. Car ce qu'on nomme proprement oubli demande du temps. Il faut que d'autres pensées viennent s'intercaler. Reconnaissons cependant que maint écolier oublie le mot qu'il a lu, il y a deux minutes, dans son lexique, et que, quand on n'a pas l'habitude des tables de logarithmes, on a peine à transcrire du livre sur le papier un nombre de sept chiffres, sans s'y reprendre à plusieurs fois. Mais enfin, le plus sûr est d'abréger le temps pendant lequel l'élève doit retenir l'idée qu'il a saisie. Alors, du moins, quelque chose de la perception primitive reparaît. — Seulement, ce qui reparaît ainsi peut être défiguré, soit parce que la *succession* de la file est altérée, soit parce qu'un membre en est *omis*, soit parce que des membres *étrangers* s'y sont insérés. D'où ces défauts proviennent-ils? Peut-être est-ce la formation primitive de la file qui a été défectueuse; peut-être aussi, en ce qui touche le premier et le troisième défaut, est-ce la reproduction même qui est en faute.

Quant au deuxième défaut, l'omission de quelque membre, négation toute pure de la rétention, la première question est de savoir si ce qui est omis avait été seulement saisi. Lorsqu'une leçon dure trop longtemps, l'écolier ne perçoit plus rien, et, par suite, ne retient plus rien, fût-ce pour une minute. Il est possible que la raison de ce phénomène soit psychique, que ce soit l'accumulation d'un grand nombre de représentations nouvelles. Mais nous remarquons assez souvent que les écoliers fatigués sont incapables de se rappeler même ce qui leur est le plus connu : ils semblent avoir tout oublié. Si la leçon, cependant, continue, la désharmonie de leur corps se trahit de la façon la moins équi-

voque, et apparaît comme ayant son siège dans le système vasculaire. La mine de l'élève, la couleur de son visage, nous avertissent : disons-lui de se lever; qu'il se donne du mouvement, et que le cours de son sang redevienne libre. Une affection s'était formée en lui, pour laquelle il n'y a peut-être pas de nom convenable, mais qui, visiblement, comprend les deux parties constitutives de toute affection : excitation des vaisseaux par les nerfs, et, en revanche, empêchement des nerfs par le système vasculaire. Cette affection veut du temps pour se calmer.

A la vérité, la contrainte est susceptible de réussir parfois, et tel enfant apprend, en dépit de ses larmes, ce qu'on veut lui faire apprendre. Il en est comme d'un arbre qui, en grandissant, garde l'attitude qu'on lui a imposée de force. Mais nous ne voudrions certes pas détruire la belle humeur du jeune âge, lorsqu'il ne s'ensuit aucun grave défaut. Les défaillances de mémoire qui peuvent être jointes à cette pétulance enfantine ont pour cause une réelle énergie, qu'il suffit de mettre dans la bonne voie. Ce n'est pas là la vraie faiblesse; c'est seulement sa trompeuse image. Nous pouvons en faire abstraction.

Nous dirons alors : *des relations normales entre le système vasculaire et le système nerveux*, voilà la première et très essentielle condition de la bonne mémoire.

Pendant que l'on perçoit un objet, l'état du cerveau ne doit pas subir le moindre trouble. Sinon, la représentation actuelle éprouve un brusque arrêt, par suite duquel elle ne peut fusionner convenablement avec ce qui la précède et ce qui la suit. Si donc le système vasculaire parvient à déterminer d'après lui l'état du cerveau, sans que le cerveau produise une réaction qui, réfléchissant sur le système vasculaire, le domine, c'en est fait de la première formation de la file : la *rétention* (Behalten) est étouffée dans son germe, c'est-à-dire dans la perception même. Il n'est n'ailleurs pas encore question ici de considérer ces empreintes qui se distinguent des perceptions, et d'où résulte proprement la *mémoration* (Memoriren). Nous remontons présentement plus haut. Nous avons en vue cette activité psychique antérieure qui est condamnée à se trouver en souffrance, et gravement, si le cerveau est troublé par l'afflux ou l'engorgement du sang ou de la lymphe : il devrait avant tout s'en délivrer.

L'expérience confirme cette manière de voir. De grands esprits ont habité dans de petits corps, c'est-à-dire là où le système sanguin n'a pas eu à produire pour la croissance une poussée plus ou moins absorbante. Or ces grands esprits, par exemple Frédéric, Napoléon, sont renommés pour leur mémoire : la mémoire a servi de fondement à toute leur activité mentale. Inversement, on voit chez certains individus qui se développent hâtivement, en longueur et largeur à la fois, une faiblesse générale de la mémoire. Et s'il y a des exceptions, c'est qu'une structure particulièrement favorable du cerveau peut compenser le préjudice que cause à la mémoire l'énergie de la croissance. — Au surplus, le cerveau n'est pas le seul système d'ordre nerveux à considérer. Il est en connexion avec le reste de l'organisme par la moelle épinière, et, d'autre part, le mouvement du sang dépend en grande partie du système ganglionnaire. Il faut donc tenir compte de ces trois systèmes. De là des complications qui jusqu'ici ont empêché l'expérience commune, si vieille qu'elle soit, d'aboutir en ce point à des résultats décisifs.

V

(Lettres 6, 7 et 8.)

Laissant à d'autres le soin de chercher, dans les écrits des médecins, de plus amples renseignements sur les propriétés psychiques qui dépendent du sang, Herbart revient aux concepts généraux d'*irritabilité*, de *sensibilité*, de *vie végétative*.

Mais il y revient pour les préciser. S'il les avait précédemment employés dans une acception très générale, il veut maintenant les déterminer, et les déterminer de la façon même que demande la pédagogie.

Ainsi, au point de vue pédagogique, le mot *irritabilité* ne doit pas servir, sous peine de confusion, à expliquer deux genres de faits aussi différents pour le pédagogue que ceux-ci : d'une part, les troubles que le tumulte du sang produit dans le cours des idées; d'autre part, les effets de cette force ou de cette faiblesse musculaire d'où dépendent les degrés de l'activité corporelle. De même, le mot *sensibilité* est équivoque. Le système ganglionnaire

a une certaine sensibilité : mais, tant qu'aucune sensation n'en résulte dans la conscience, c'est tout autre chose que cette sensibilité qu'il est si important à l'éducateur de trouver chez son élève : à savoir, des sens ouverts et la facilité d'avoir des intuitions. Voilà pourquoi la considération pédagogique de l'irritabilité et de la sensibilité doit laisser de côté mainte chose pour la réserver et l'imputer à la vie végétative, au troisième facteur de la vie animale. Physiologiquement, au reste, cette distribution des rôles ne manque pas de fondement. Les muscles et les nerfs ont leur existence végétative ; ils ont leur santé et leurs maladies ; ils croissent, comme toutes les autres parties du corps, et, sans doute, ils décroissent aussi. Ils éprouvent donc ce changement d'étoffe qui est la condition essentielle de la vie végétative. Au contraire, dans l'irritation et la sensation, le changement d'étoffe ne vient pas en considération. « Muscles et nerfs agissent ici comme quelque chose d'actuel, et non pas seulement comme quelque chose qui devient. » Donc on n'entendra rien d'autre, par l'*irritabilité*, que la capacité à laquelle se rapporte le mouvement spontané ; rien d'autre, par la *sensibilité*, que la capacité d'avoir des sensations. Tout le reste de l'existence corporelle sera compris sous la dénomination de *vie végétative*, et il pourra être question notamment de la vie végétative des muscles et des nerfs.

Cela posé, la vie végétative, l'irritabilité et la sensibilité formant la base sur laquelle s'élève l'existence spirituelle, quelles sont les limitations qui, de ce chef, menacent celle-ci ? Le problème peut être résolu par voie de *combinaison* ; car il y a sept cas possibles : ou bien c'est l'un seulement des facteurs de la vie corporelle qui est en souffrance, ou il y en a deux, ou il y en a trois. Par conséquent :

1° La vie végétative peut être seule en souffrance, mais non pas à ce point qu'il s'ensuive un préjudice notable pour le mouvement et la sensation. — Nous voyons l'élève, alors, en pleine activité de corps et d'esprit. Soit pour courir et pour transporter ceci ou cela, soit pour percevoir les choses et penser, il se montre prompt et excité. Et cependant, il est mal disposé, comme quelqu'un qui paraît bien portant, et qui subit la pression ou l'agacement d'une maladie cachée.

Tels sont, grosse difficulté pour l'éducateur, les élèves « chez

qui se manifeste cette sorte d'*esprit qui dit non*, et cela dès les plus jeunes années. Il y a des enfants auxquels rien n'agrée, qui apportent et introduisent en tout une goutte d'amertume, qui en tout dénigrent, injurient, calomnient, parce que à toute chose ils voient un revers, et qui, même dans la jouissance, ne sont pas vraiment joyeux. La malignité germe chez eux si facilement et si tôt que l'on pense involontairement au péché originel. Parfois, sinon toujours, quelque chose de désharmonique se laisse voir dans la structure de leur corps. Mais que la désharmonie puisse être profondément cachée, qui s'en étonnera? Le bon éducateur tiendra de tels sujets sous une rigoureuse discipline ; il leur inspirera le respect, même la crainte. Il prendra garde de les exciter sans nécessité, et il plaisantera le moins possible avec eux. Mais ce ne sont là que des palliatifs. Il leur faut un régime vigilant, une exacte mesure dans ce qu'on leur donne à apprendre et dans leur alimentation, peut-être des médicaments. Les égayer, mais à condition que cette gaieté soit innocente, leur est salutaire. »

Avec eux font contraste ceux qui dès le jeune âge sont enclins à tout voir en rose. Ils ne sont pas d'humeur à critiquer ni à chercher, par la critique, la vérité, et c'est grand dommage pour leur pensée et leur activité. Une douce illusion est l'élément de leur vie. Point de difficulté avec eux pour l'éducateur, si ce n'est lorsqu'il s'agit de leur aiguiser l'esprit. Le médecin aura peine à reconnaître que les enfants de cette espèce, en réalité, ne sont pas mieux portants que les précédents, mais il s'en faut, hélas! que tout état maladif se découvre au médecin.

L'éducateur, du moins, ne doit pas se tromper dans son diagnostic touchant les élèves dont l'humeur est aigre, jusqu'à les confondre avec ces sujets qui en apparence leur ressemblent, mais qui sont bien plus faciles à guérir : les enfants dont la méchanceté provient de ce qu'on les a maniés de travers. Un père rigoureux et une mère en secret indulgente, un entourage qui use d'artifices, d'ailleurs transparents pour l'enfance elle-même, de mauvais exemples imités avec succès, il n'en faut pas plus pour produire le mal. La guérison en est encore difficile; mais du moins dépend-elle de l'éducateur, et n'a-t-il pas besoin de demander au médecin une consultation qu'il n'en pourrait obtenir.

On peut, en se rapportant à la division connue des tempéraments, rapprocher des *bilieux* les sujets qui appartiennent à notre première catégorie. On accorde en effet aux personnes à tempérament bilieux une assez grande activité de corps et d'esprit, et ils se montrent de mauvaise humeur sans qu'une cause extérieure l'explique suffisamment. On pourra donc appeler *bilieux* toute cette catégorie de natures toujours prêtes à dire : non.

2° Le défaut peut résider dans l'irritabilité seule. — Nous reconnaissons l'enfant qui, avec une tête alerte et bonne, préfère, en raison de sa faiblesse musculaire, l'activité intérieure à l'activité extérieure. Il se fait remarquer en ce qu'il cherche à se procurer par des succès intellectuels la considération que d'autres obtiennent aisément, auprès de leurs camarades, par la gymnastique. Chez Platon, la musique est l'antithèse de la gymnastique. Nous nommerons donc le *musicien* l'enfant dont il s'agit. Ce que l'éducateur doit faire pour lui venir en aide est bien clair : lui prescrire du mouvement, des exercices physiques modérés, des bains, — si possible, des bains de mer, — et parfois lui ôter les livres des mains.

3° La sensibilité seule peut être en défaut. — Mais ce facteur de l'existence corporelle est trop important au point de vue psychique pour qu'on puisse se passer de subdivisions. Les voici :

a. « Il y a une sensibilité que les psychologues ont coutume d'attribuer au sens intérieur. Manque-t-elle ? Le sujet ne remarque guère son propre état. Ses pensées ont beau changer : il ne sort pas de son calme habituel. Il sait que le cours de la vie lui a apporté joie ou peine ; oui, il le *sait*, mais il ne s'ensuit dans son âme aucun mouvement particulier, ou du moins cette agitation ne s'ensuit pas, qu'on appelle ordinairement *affection (Affekt)*. Le ton fondamental de sa sensibilité interne reste, dans l'ensemble, le même. Nous lui attribuerons le tempérament qu'on appelle *béotien.* » D'après l'expérience personnelle de Herbart, ce tempérament ne se laisse bien reconnaître que chez les sujets dont *les sens extérieurs sont jusqu'à un certain point obtus*. Peut-être est-ce là une condition de sa possibilité. On n'oubliera pas d'ailleurs qu'il s'agit ici du caractère naturellement béotien, et non de l'état mental que finit par produire un genre de vie absolument uniforme. Quant à supposer pour le sens intérieur une dispo-

sition organique spéciale qui, tantôt existerait, tantôt ferait défaut, ce serait montrer qu'on ignore complètement la vraie psychologie. — Le point est de définir les obstacles qui expliquent le défaut en question. Eh bien, sans aller plus loin, les sens extérieurs se prêtent plus ou moins, selon les individus, à l'excitation du système nerveux; s'ils s'y prêtent moins, il en résulte un moindre changement dans le sentiment de la vie. Déjà la vitesse avec laquelle se propagent les sensations à travers les nerfs a vraisemblablement des degrés qui varient suivant les sujets. Se trouve-t-elle ralentie chez une organisation dont l'activité sensorielle serait, à d'autres égards, suffisante? L'état total des nerfs doit prendre en conséquence une sorte de consistance opiniâtre qui fait échec aux affections, là même où, d'après les seules lois psychologiques, on s'attendrait à les voir se produire.

Du cas où quelques-uns seulement des sens extérieurs sont faibles, on ne parlera pas ici. Mieux vaut indiquer la déviation qui peut affecter les deux branches principales de la sensibilité

b. Normalement, la sensibilité du cerveau doit être très grande au regard de celle du système ganglionnaire. Or ce rapport peut être interverti, et non pas simplement parce que la vie végétative est en défaut, mais aussi et tout au contraire parce qu'elle atteint un haut degré de prospérité, où le cerveau ne s'élève pas. Nous trouvons ici le *sanguin*, l'homme que son bien-être et la moindre chose qui peut y manquer touchent à l'excès : telle est la pauvre sensibilité où il est réduit, et ni sa pensée, ni sa volonté ne peuvent prendre le dessus.

« Le *sanguin* est plus près du *béotien* qu'il ne le semble peut-être. Si dans les affaires sérieuses, l'un se montre léger, l'autre patient, c'est qu'ils sont insouciants tous les deux, tant qu'ils ne sont pas sous le coup d'une nécessité actuelle. Il est vrai qu'à l'occasion, l'un se montrera plus prompt à s'émouvoir, l'autre plus prompt à agir, mais l'un et l'autre laissent les choses venir à eux, aussi longtemps que peuvent régner chez le sanguin le bien-être du moment, chez le béotien le calme.

» Ils donnent tous les deux assez d'embarras à l'éducateur. Sans doute, le béotien a de l'assiduité, et il apprend régulièrement ce qu'on lui donne à apprendre, tandis que le sanguin se borne à

saisir au vol, et pour peu de temps, ce qu'on lui jette, ou attend qu'on triomphe de lui soit par la contrainte, soit par la douceur. Mais qu'importe que le béotien apprenne et retienne? Il ne sent rien. Tout le laisse indifférent. A-t-il récité sa leçon? ne lui demandez rien de plus. Et qu'importe que le sanguin ait vite fait de saisir ce qu'il a aussi vite fait d'oublier? même la contrainte ou la douceur n'agissent sur lui que pour un temps : bientôt la jouissance l'aura de nouveau entraîné dans son tourbillon. A l'un comme à l'autre la vie supérieure de l'esprit demeure étrangère.

» Il peut arriver que l'on tienne certains sujets tour à tour pour béotiens et pour sanguins. Quoi d'étonnant? Des deux côtés la sensibilité supérieure est absente. Demande-t-on d'où vient cette absence? Souvent on est réduit à constater ce défaut, sans en voir aucune raison. Quelquefois aussi, il se montre sous une forme commode, ou même agréable. L'élève témoigne tantôt une inconcevable patience à écouter les remontrances qu'on lui fait, et à répéter une fois de plus ce qu'il a déjà répété cent fois; tantôt, au contraire, l'impatience la plus décidée: par respect pour la personne du maître, et non pour l'objet de l'enseignement, il reste encore assis; mais il n'écoute plus et ne réfléchit plus.

» Assez souvent, en réalité, derrière le béotien est caché le sanguin, et en revanche celui qui dans toute sa vie extérieure est sanguin, ne paraît que trop béotien dans son existence intérieure. »

La seconde et la troisième classe nous retiendront moins. Car là où plus d'un facteur de la vie corporelle fait défaut, l'esprit n'est pas simplement dans un corps : il est, à vrai dire, dans une prison.

4° Si la vie végétative et l'irritabilité manquent en même temps à un degré notable, vous avez le *mélancolique* ou la femme maladive. On est désaccordé, sans ressort; « on a besoin de secours et on est incapable de chercher du secours ». Si cependant la sensibilité veille encore, l'éducation peut, avec beaucoup de bonté et de sollicitude, accomplir ici une œuvre méritoire. Sans avoir à espérer de brillants résultats, elle se trouve récompensée plus souvent qu'on ne croirait. Une éducation qui soigne à la fois le corps et l'esprit, et qui ne s'occupe pas seulement de fortifier, mais encore de rasséréner et de réjouir, est alors tout indiquée.

5° La vie végétative et la sensibilité peuvent manquer ensemble à un degré notable. L'irritabilité seule se manifeste encore. — Que peut-elle bien faire? Elle ne peut qu'apporter la ruine, ou, en tout cas, faire du mal. Le *bilieux béotien (böotische Cholericus)*, la tête pleine à la fois de malignité et de stupidité, appartient à cette classe.

6° Il peut y avoir tout ensemble défaut d'irritabilité et de sensibilité. La vie végétative seule prospère encore. — Nous nous approchons de l'existence des plantes. Nous rencontrons ici le *flegmatique* qui végète. Le dernier degré de cet état touche à la classe suivante qui est la dernière.

7° Vie végétative, irritabilité, sensibilité, tout peut manquer à la fois. — Tel est le cas de l'*imbécile.*

Inutile de traiter spécialement des trois dernières classes sous le rapport pédagogique.

Ce qui convient, avant d'aller plus loin, c'est de caractériser et de justifier le point de vue auquel on vient de se mettre pour classer les tempéraments.

Car il en est des tempéraments comme des quatre vertus cardinales des anciens. Sous les mêmes mots on peut mettre et on met des choses bien différentes. Herbart lui-même, dans sa Psychologie, avait classé les tempéraments d'une autre façon : il avait pris, pour distinguer le sanguin et le mélancolique, le critérium du *sentiment;* pour distinguer le bilieux et le flegmatique, celui de l'*affection* (1); et la différence précise qu'il y a entre l'affection et le sentiment est généralement méconnue par les psychologues.

Mais au point de vue pédagogique, l'important, c'est de distinguer le tempérament natif du tempérament acquis, et la théorie des quatre tempéraments est à cet égard insuffisante. Elle ne montre pas ce qui vient de la nature, ce dont la racine est dans l'organisme, et ce qui, ayant été acquis, permet d'espérer une amélioration : différence capitale pour l'éducateur. Un béotien, qui est tel par le fait de la race, comme ont pu l'être, en raison d'un défaut de leur organisation, les habitants de la Béotie, ne se laisse pas confondre avec celui que son métier a rendu béotien, ou, si on l'aime mieux, rustique.

(1) On verra plus loin, lettre 11, la différence de l'affection et du sentiment.

« Le paysan, avec ses muscles exercés, sa peau endurcie, son cercle habituel de pensée qui va des moissons aux semailles et des semailles aux moissons, sa vie uniforme et sans souci des honneurs ni de la richesse, devient, sur chaque point de la terre, un béotien, quel que soit son tempérament naturel. » De même, l'enfant originellement le plus doux peut être rendu bilieux par des vexations répétées, qui provoquent ses révoltes. Était-il originellement sanguin? la tyrannie peut le déprimer jusqu'à en faire un mélancolique. Nos propres fautes, au surplus, en nous jetant dans le malheur et dans les regrets, peuvent donner à notre tempérament ce même tour de mélancolie.

Comment expliquer, d'autre part, cette opinion où chaque homme incline avec complaisance, que son tempérament est bilieux-sanguin? Veut-on dire, se mettant au point de vue de la classification précédente, que la vie végétative est tout à la fois, dans l'organisation dont on est doué, en excès et en défaut? Ou, si l'on s'aperçoit de la contradiction, s'avise-t-on, pour la lever, de concevoir que la vie végétative pourrait déborder si impétueusement que la désharmonie s'ensuivrait dans ses différentes parties? Non, l'on ne pense à rien de tout cela. En se disant bilieux-sanguin, on veut dire simplement que l'on est actif et heureux; car personne ne tient à honneur d'être flegmatique, c'est-à-dire inerte, et personne ne veut vivre en mélancolique, c'est-à-dire faire pitié.

Il faut donc, quand il est question des tempéraments, voir s'il s'agit de ce que la nature nous donne, ou de ce qui lui est ajouté, de ce qui est acquis. Autrement, la pratique ne peut recevoir aucune clarté de la théorie. Le principe des tempéraments doit, en conséquence, être cherché dans les limitations naturelles des individus, et non ailleurs. Mais « à dire vrai, un élève qui serait tel que nous pourrions le souhaiter, n'aurait aucun tempérament, puisque, chez lui, les trois facteurs de la vie corporelle coopéreraient parfaitement, et selon de justes rapports ».

La différence du naturel et de l'acquis se montre bien dans certains cas, chez ces enfants de riches, par exemple (1), qui

(1) Herbart cite un exemple qu'il a eu sous les yeux et présente sous forme d'anecdote un peu longue ce que nous croyons pouvoir résumer en ces quelques lignes.

sont gâtés par le climat moral où ils sont élevés. Il y a trop de maîtres, et qui se contrecarrent; ou un seul maître, mais dont le zèle est mal secondé; ou un maître encore qui ne sait pas, par le moyen de la religion, de l'histoire, de la géographie, ennoblir et purifier un esprit que sollicitent les séductions d'un brillant entourage; qui, peut-être même, s'il recourt à ces procédés, n'obtient d'autre résultat, le haut enseignement qu'il donne s'arrêtant à mi-chemin, que de dégoûter son élève des affaires et de la vie pratique. Il est possible aussi que l'enfant se gâte simplement parce que tous ses besoins sont contentés, et que l'avenir ne l'inquiète pas. « La plante du Nord est, pour son malheur, née dans le Sud. » Ne pas trop compter, pour remédier au mal, sur les gymnases et sur leurs examens de sortie. — Mal opposé, et bien digne de pitié : « la plante du Sud qui dépérit, parce qu'elle est née sous le climat du Nord ». Mais en voilà assez pour rappeler qu'il y a des déviations produites par les circonstances extérieures, et pour empêcher la confusion du tempérament primitif et du caractère qui survient ultérieurement.

VI

(Lettres 9, 10, 11, 12 et 13.)

Du point de vue propre à la physiologie, Herbart ne passe pas d'un bond au point de vue proprement psychologique. Il y a un point de vue intermédiaire auquel il va se placer dans une série de lettres d'autant plus dignes d'intérêt, semble-t-il, que la transition de la physiologie à la psychologie est réputée, non sans raison, pour plus difficile et plus mystérieuse.

Comment peut-il y avoir, ainsi qu'on l'a vu, des natures du *Nord* et des natures du *Sud?* L'influence de l'éducation mise à part, la différence des deux « plantes » doit résulter de certaines dispositions primitives. Quelles sont-elles? La physiologie, en ce qui touche les différences originelles des individus, nous a montré la part de la sensibilité, de l'irritabilité et de la vie végétative. Nous quittons maintenant cet ordre d'idées pour aborder le domaine de la *psychologie empirique*.

En fait, à consulter l'expérience pédagogique, il se manifeste

chez les enfants des aptitudes singulièrement différentes. Les dispositions que l'on constate en eux ont quelque chose de tellement spécial qu'on serait tenté de les rapporter, selon la fausse théorie courante, à autant de *facultés* de l'âme.

« Tantôt, et fréquemment, se montre une facilité particulière pour retenir ce qu'on juge à propos de savoir, ou pour apprendre par cœur une leçon, — et cette qualité d'ordinaire est mise sur le compte de la mémoire, bien qu'elle soit très différente de l'aptitude à se rappeler involontairement les objets perçus. Tantôt, mais beaucoup plus rarement, se rencontre une disposition précoce à s'attarder sur les propositions et les idées abstraites (par exemple à s'enfoncer dans les règles de la grammaire), — et on en fait honneur à l'intelligence, quoiqu'il y ait la distance de la terre au ciel entre avoir ce talent et posséder un esprit prudent, avisé, circonspect, réfléchi. Tantôt encore apparaît chez l'enfant un penchant merveilleux pour la religion; l'enseignement religieux obtient de lui une estime, fait sur lui une impression qu'on cherche en vain à produire dans la grande majorité des enfants; — et l'on vante sa raison pratique, quoique l'honnêteté, l'amour du vrai, le sentiment du juste, tout en ayant des liens avec le sentiment religieux, se fassent souvent aussi remarquer chez ceux dont la pensée se borne à la sphère terrestre et reste au logis. Quant à la volonté, elle se manifeste rarement avec une grande fermeté dans l'enfance; quelquefois, cependant, je l'ai trouvée dans des caractères d'ailleurs très divers; mais toujours avec des traces de ce qu'on a coutume de blâmer sous le nom d'entêtement, et la plupart du temps accompagnée jusqu'à un certain point de cette réserve qui fait que l'âme n'aime pas à s'ouvrir en toute circonstance, ni à tous; seulement, différence grave, ici la loyauté intérieure s'y joignait, là l'astuce. Mais, je dois le remarquer, cette différence, si je me rappelle exactement l'expérience dont il s'agit, pourrait très vraisemblablement être mise sur le compte des premières impressions produites par l'entourage au début de l'enfance; et, en somme, la disposition à vouloir avec fermeté, si l'éducateur a grand besoin de la surveiller, est néanmoins celle qu'il doit préférer, supposé qu'elle ne soit pas liée à une incapacité béotienne pour toute espèce d'enseignement : auquel cas elle donne à peine prise à l'éducateur. En regard de ces natures, se montrent les têtes

ouvertes, ou ce qu'on appelle ainsi, qui saisissent tout facilement, mais qui ne tiennent rien fermement; causeurs agréables, mais qui ne pensent guère; cherchant à attraper ce qui leur plaît, là où ils peuvent le trouver; sachant, par suite, s'accommoder de l'enseignement, pendant la classe, afin de passer le temps le moins désagréablement possible; se prêtant aux exhortations, comme à quelque chose de momentanément inévitable; enclins du reste, s'il leur faut entendre tantôt un éloge, tantôt un blâme, à grossir fantastiquement l'éloge dans leur esprit, et à diminuer de même le blâme : c'est que, au fond, aucun véritable intérêt, aucun véritable vouloir ne se trouvent en eux, mais c'est le sentiment, chez eux, qui domine, et le sentiment du moment actuel : ils n'ont pas de volonté sérieuse à lui opposer.

En constatant de tels phénomènes, l'éducateur est amené à penser, d'une façon ou de l'autre, à ces mots de *mémoire*, d'*intelligence*, de *raison*, de *volonté*, de *sentiment*, et lorsqu'il se contente d'un coup d'œil superficiel, il croit que la thèse des différentes facultés de l'âme est vérifiée par les faits. Mais s'avise-t-il de prendre la chose à rebours, elle lui montre un piteux revers. Car en *partant* de ces facultés de l'âme, comme de *principes réels* qu'on présuppose, pour rendre compte des différences données par l'expérience, on n'obtient aucune explication précise. Là où se trouve soit la mémoire, soit l'intelligence, soit la raison, là aussi *tout* ce qui est assigné à chacune de ces facultés, comme étant sa fonction propre, devrait manifester son action, son opération. Et sans doute il y a beaucoup d'aménité, et qui peut faire impression, dans des paroles comme celles-ci, qu'un jeune homme, après avoir joué de petites comédies et bien récité son rôle, pourra entendre dire à son maître : « Vous voyez, mon ami, comme votre mémoire s'est bien montrée : pourquoi donc ne retenez-vous pas les mots du lexique et la grammaire? Pourquoi restez-vous toujours en arrière quand il s'agit de la chronologie et même de la géographie? » Et notre jeune homme ne saura rien répondre. Mais si le maître prend au pied de la lettre ce qu'il dit, et ne voit pas plus loin, il est à plaindre. Souverainement ridicule serait cette harangue : « Vous avez de la sensibilité ; et on le voit, puisque vous faites des bonds et poussez des cris, qui montrent combien vous ressentez vivement le plaisir; il y a plus : les réprimandes

vous touchent, et vous agissez comme si vous aviez déjà une espèce d'honneur qu'il n'est pas permis de blesser : pourquoi donc avez-vous si peu le *sentiment du devoir?* » L'élève qu'on haranguerait de la sorte aurait bien de la peine à deviner comment on peut en venir à mettre dans la même classe le sentiment du devoir et le sentiment momentané du plaisir ou de la peine, et à réclamer de lui le premier, sous prétexte qu'il a le second...

Voici comment procèdent ceux à qui l'on fait remarquer combien la doctrine des facultés de l'âme est théoriquement défectueuse et, point capital, pratiquement inutile et propre à égarer. D'abord, avec une grande légèreté, ils abandonnent l'idée de facultés séparées, comme si l'expérience même ne donnait nul sujet d'y croire. On sait depuis longtemps, disent-ils, que toutes les facultés ensemble ne sont, au fond, qu'une seule et même force de l'esprit. Répondons-nous que, avec cet expédient, l'indéniable diversité des têtes devient encore plus inconcevable qu'auparavant, et que, au point de vue métaphysique, ce concept d'une force soi-disant *une*, qui doit être identique à une *pluralité* de pouvoirs, trahit encore mieux son vice? on change de langage et on nous dit : « Silence à la métaphysique! La métaphysique, qui voudrait s'en inquiéter? Qui voudrait étudier les mathématiques pour la psychologie? Nous nous réclamons de l'expérience! Notre expérience, il faut nous la laisser. » Ainsi parlent des gens dont l'expérience a été amassée dans leur cabinet d'étude. Et alors ils enseignent au nom de la psychologie de l'expérience ce que chacun sait déjà, et ce qui serait inintelligible, si déjà on ne le savait; et comme il est facile de s'apercevoir qu'un tel enseignement et de telles leçons aboutissent à produire un extrême ennui, on fait une diversion; on s'adresse aux maisons de fous, et ce qui se donne pour la vraie psychologie, c'est une science médicale. Nous, laissons cela! »

L'éducateur n'a pas affaire à des aliénés ni, généralement, à des élèves destinés à devenir fous par la suite. C'est tout au plus si les enfants scrofuleux, ou que tourmentent les convulsions du premier âge, appartiennent à la sphère de l'éducation. L'entreprise d'élever un enfant qui se trouve dans les conditions ordinaires est déjà bien assez difficile, et ne trahit que trop les lacunes de notre savoir.

Mais si nous recourions à la théologie? car les différentes limitations qui se manifestent dans l'esprit des enfants, et dont nous recherchons la cause, font penser au problème de l'origine du mal; et ce problème, les théologiens le traitent avec toute la gravité qu'il réclame. « Leurs discours sont même, sans comparaison, mieux ajustés à la chose que le verbiage et les perpétuelles redites de la secte opposée sur cette liberté qui, au point de vue pédagogique, ne signifie rien de plus qu'une complète ignorance, trop indocile pour vouloir rien apprendre. » Mais enfin on ne peut espérer des théologiens l'éclaircissement dont il est besoin ici. Les moyens dont dispose la théologie ne peuvent d'ailleurs servir qu'à quelques élèves, en bien petit nombre, et qu'il importe de prémunir eux-mêmes contre l'orgueil pharisaïque de certains soi-disants dévots.

Tout compte fait, il nous faut revenir à la physiologie. Nous l'avions quittée trop tôt. La cause première de cette prépondérance que telle faculté spéciale obtient originellement chez tel enfant, n'est pas explicable par la pure psychologie, et ne se trouve pas dans l'âme, ni dans les représentations, ni dans leurs files, ni dans les produits ou les opérations de la vie mentale supérieure, mais dans l'incorporation *(Einkörperung)* particulière à laquelle l'âme de chaque individu est soumise. « Telle chose est tenue pour psychologique qui, en réalité, est physiologique; et il en est qui sont induits ensuite par cette erreur à tenir même la vraie et pure vie spirituelle pour une vie corporelle. »

Sur cette partie qui forme la limite de la psychologie et de la physiologie, il ne se rencontre encore, par malheur, que trop peu de renseignements, soit chez les physiologistes, soit chez les psychologues. Herbart demande que l'on se contente du peu de chose que ses recherches personnelles lui permettent d'offrir.

Reportons-nous aux *affections*. Il ne s'agit pas ici de les considérer au point de vue purement psychologique, c'est-à-dire dans l'abstrait. Psychologiquement, l'affection résulte de ce que les représentations s'écartent de leur équilibre. Mais là où elle apparaît dans son plein développement, mais chez l'enfant, elle comprend bien plus que cela. Elle n'est plus seulement psychique, mais physique. L'enfant rit; l'enfant pleure; ses vaisseaux et ses muscles sont visiblement excités. Il y a plus: « assez souvent le

soleil reparaît chez eux, pendant qu'il pleut encore; et parfois aussi le rire ne veut plus cesser, bien que déjà nos menaces aient provoqué la crainte ». Les phénomènes psychiques et les phénomènes physiques n'ont pas lieu simultanément. Il en est comme de la mer « qui, soulevée graduellement par la tempête, continue un temps de bouillonner, et trouble encore la couche d'air la plus proche, alors que l'atmosphère est déjà tranquille. De même, l'esprit commence à ébranler le corps; mais ensuite, l'agitation, dans le corps, se prolonge, et ne permet pas à l'esprit de reprendre immédiatement son assiette et son activité naturelle. » Nous-mêmes, si nous sommes fâchés, nous avons besoin d'une retraite où l'orage puisse se calmer : sinon notre souffrance, aux dépens de notre santé, dure plus longtemps, et peut s'aggraver.

Voici maintenant l'hypothèse qu'on peut faire : peut-être le rapport dont il est question n'a-t-il pas lieu seulement entre l'esprit et le corps, *en général*, mais s'établit-il et se répète-t-il *plus particulièrement*, — d'abord, entre l'esprit et les nerfs, chacun des deux agents influant sur l'autre; — puis, entre les différentes parties du système nerveux (cerveau, moëlle épinière, ganglions); — puis, entre ces parties du système nerveux et le système vasculaire, le sang et les autres sucs; — enfin, entre ces différents sucs et la vie végétative prise avec ses divers organes.

« A peine peut-il en être autrement. Car toute force qui continue d'agir pendant un certain temps, accélère, dans le monde des corps, le mouvement commencé; or au moment où cesse l'accélération, le mouvement produit ne s'arrête apparemment pas du même coup, mais c'est alors précisément qu'il atteint son maximum, d'où il se borne à reculer par degrés en raison des obstacles qui se présentent. »

(A suivre.) H. DEREUX.

MÉMOIRES ET DOCUMENTS SCOLAIRES

PUBLIÉS PAR LE MUSÉE PÉDAGOGIQUE

(Fin).

N° 79. — **Les écoles scandinaves et l'éducation artistique et industrielle de la femme à l'Exposition de Copenhague,** par Mlle Matrat (1889).

Déléguée du ministère de l'instruction publique à l'Exposition scandinave de Copenhague en 1888, Mlle Matrat nous fait part de ses impressions en quelques pages d'une allure vive et décidée, Nous faisons à sa suite le plus intéressant et le plus fructueux des voyages, à travers les écoles de Danemark, de Suède, de Norvège, même de Finlande. On nous ouvre l'accès de ces grandes ruches populaires où mille à douze cents enfants des deux sexes s'instruisent sous la conduite d'un directeur, à l'action duquel obéissent vingt instituteurs et autant d'institutrices. Chemin faisant, des faits caractéristiques et bons à noter. A Copenhague, c'est la douche d'eau chaude distribuée à cent enfants à la fois, dans le *balneum* scolaire. A Christiania, et un peu partout, c'est le « journal de classe » relatant heure par heure tous les incidents de la journée : « vrai livre de bord, dit notre guide, et qui fait foi auprès des directeurs, des commissions et des familles. » A Göteborg, en Suède, c'est la fête de l'examen public, dont la description est une des jolies pages du mémoire : « Les enfants étaient tous en habits de fête ; les classes, toutes portes ouvertes, avaient été décorées par eux de fleurs et de de banderoles. Même le tableau noir était enguirlandé et portait en feuillage les initiales de la maitresse, etc. » — Sommes-nous assez loin de la France?

Mais n'y a-t-il aucune ombre au tableau? Si; par exemple, la séparation, dans les villes, des payants et des gratuits; surtout l'usage légal des punitions corporelles, que des instructions récentes et venues de haut, en Danemark et principalement en

Norvège, achèvent de consacrer et de tenir en vigueur. — Allons, décidément, notre France a du bon et nous ne conseillerons pas aux écoliers d'émigrer.

Et les écoles maternelles? Mlle Matrat en constate, sans désespoir, l'extrême rareté. A Stockholm, son étonnement de ne les pas trouver n'eut d'égal que son obstination à les chercher. « J'arrivai, dit-elle, à en demander aux cochers de fiacres, aux domestiques de l'hôtel, aux enfants que je rencontrais dans la rue, aux marchandes des quatre saisons. » Vaine obstination : il fallut quitter Stockholm, sans avoir vu l'ombre d'une école maternelle. Eh bien, c'est tant pis pour Stockholm.

A Christiania, trois ou quatre garderies. On dessine un peu, on chante, on tisse, on joue. Pas de règlement. Le fait étonne, et à bon droit, une Française. « Comment faites-vous donc? — Je l'ai dans la tête », répond la directrice, une doyenne de l'enseignement. — Et là-dessus, on se récrie : « Heureuses écoles, heureux enfants! » J'entends. Mais quoi? est-ce une chose si funeste qu'un bon règlement? Et de ce qu'on l'a sous les yeux, s'ensuit-il qu'on ne le porte ni dans sa tête ni dans son cœur?

Mlle Matrat fait de longues stations dans les écoles consacrées aux « Enfants anormaux » comme on dit là-bas : aveugles, sourds-muets, estropiés, idiots. C'est la partie douloureuse de sa tâche, c'est pourquoi elle l'a prise à cœur et traitée avec une généreuse prédilection. Les quinze ou vingt pages qu'elle y consacre sont à signaler entre toutes. Rien de mieux fait pour vous conquérir à ces œuvres de justice et de charité que les peuples du Nord pratiquent avec tant d'intelligence, qu'on nous décrit avec une précision si grande.

La relation se termine par quelques détails sur l'éducation artistique et industrielle des femmes, telle que l'Exposition scandinave de 1888 permettait d'en juger. Mlle Matrat ne tarit pas d'éloges sur la direction imprimée, les résultats obtenus, les perspectives d'avenir. Elle ne dit rien de trop. Pour ne parler que du Danemark, tous ceux qui, à l'Exposition universelle de 1889, ont visité le salon danois, sont revenus émerveillés de tant de progrès réalisés dans le domaine des arts décoratifs. Véritablement, il y a là une force, et cette force, nul ne le conteste, a son origine dans une éducation scolaire prévoyante et bien conduite.

La médaille d'or décernée par le jury à l'école technique de filles de Copenhague confirme le jugement qu'en avait porté, un an d'avance, le goût éclairé de Mlle Matrat.

N° 80. — **Lois et règlements organiques de l'enseignement primaire** (1889).

Ce volume nous offre, condensé et classé, tout le travail législatif et administratif accompli en matière d'instruction primaire depuis le 11 décembre 1880 jusqu'au 18 janvier 1887. Il comprend, en quatre sections: 1° les lois; — 2° les règlements d'administration publique; — 3° les règlements organiques; — 4° les règlements scolaires modèles.

N° 81. — **Programmes revisés des écoles normales primaires** (1889).

Suite de la question du surmenage. Le Conseil supérieur de l'instruction publique avait diminué de trois ou quatre heures par semaine le nombre des heures de travail intellectuel dans les écoles normales : une revision des programmes s'imposait. Ce fut l'œuvre d'une commission présidée par M. Gréard. Le résultat de ses travaux est consigné dans les pages de la présente brochure, que termine un exposé substantiel des résolutions adoptées. Il est de M. Lenient, rapporteur.

N° 82. — **Règlements et programmes revisés des écoles primaires supérieures** (1889).

Suite et fin de la question du surmenage, considérée cette fois dans ses rapports avec les écoles primaires supérieures. Le programme de gymnastique nous a frappé comme présentant une des premières applications des principes adoptés par la commission spéciale, des travaux de laquelle nous avons rendu compte (voir au fascicule n° 77). Ce programme figure sous le titre général d'*Éducation physique*. Il débute ainsi : « Jeux, — promenades

scolaires,— exercices d'ordre,— marches rythmées, — évolutions à la course cadencée,— mouvements d'ensemble avec ou sans instruments. » Les exercices avec agrès et appareils fixes ne viennent qu'en dernière ligne, et le nombre en est sensiblement diminué.

N° 83. — **L'enseignement primaire professionnel,** *étude sur la législation en vigueur, par Georges Paulet, chef de bureau au ministère du commerce et de l'industrie* (1888).

Le domaine de l'enseignement technique peut se partager en trois provinces qui ne s'administrent pas toutes de la même manière. Les deux premières, correspondant à notre enseignement supérieur et secondaire (École centrale, écoles des arts et métiers, etc.), relèvent exclusivement du ministère du commerce et de l'industrie; la troisième, correspondant à notre enseignement primaire, est en partie soumise à un régime mixte dans lequel le ministre de l'instruction publique et celui du commerce exercent chacun leur part d'autorité. A l'Instruction publique revient ce qu'on a justement appelé « le prolongement des études primaires ». Le Commerce entend rester responsable de la direction donnée aux « préliminaires d'apprentissage ». Telles sont les bases du *consortium* créé par la loi du 11 décembre 1880. Ultérieurement, des lois, décrets, règlements sont intervenus en nombre respectable pour assurer l'exécution régulière de la convention primitive. L'ouvrage, très étudié et très autorisé, de M. Paulet a pour but de coordonner ces documents multiples, d'en dégager l'esprit, de mettre en relief les principes dont l'application est indispensable pour conserver à l'œuvre son caractère essentiel d'institution mixte. Son livre nous donne l'idée d'une machine un peu compliquée, d'un fonctionnement délicat et qui demande aux divers agents qui la gouvernent beaucoup de tact, de vigilance, d'entente mutuelle. Cette entente, M. Paulet contribue à la produire par l'extrême clarté, l'extrême précision de son exposé. Bien marquer les compétences et les responsabilités, faire apercevoir les rapports des divers agents entre eux, c'est le moyen, sinon de supprimer toute difficulté, du moins de prévoir les principales, et par avance de les résoudre.

Le document le plus ancien remonte au Consulat, année 1803, et porte la signature du ministre de l'intérieur, Chaptal.

Sept ans plus tard, Fontanes introduit l'obligation de la vaccine dans le « Règlement de police pour les lycées » (art. 107). — L'année suivante une circulaire du même grand-maître suscite le zèle des chefs d'institution :

« Les bienfaits de la vaccine, monsieur, ne sont plus douteux. Toute l'Europe civilisée applaudit à cette heureuse découverte; partout on en recueille ou on en bénit les fruits. Grâce au puissant génie qui nous gouverne, le fléau de la petite vérole doit entièrement disparaître du sol français. »

Royer-Collard en 1816 reprend les instructions de ses prédécesseurs. Puis viennent Guizot (1834), Jules Simon (1871), et cela nous mène à l'époque présente, sous les noms de MM. Ferry, Berthelot, Fallières.

Ces ministres, au département de l'instruction publique, n'avaient de compétence que pour les écoles. En 1881, un député, M. Liouville, fit adopter en première lecture un projet de loi en 8 articles rendant la vaccine obligatoire pour tous les Français, une première fois dans l'année de la naissance, une seconde fois de dix à vingt ans. Le député étant mort, son projet, malgré la sanction d'un premier vote, fut mis en terre avec lui.

Heureusement, le ministère de l'instruction publique ne se découragea pas; il se remit en campagne pour faire entrer au nombre des obligations scolaires non plus la vaccine, — c'était un point obtenu, une conquête définitive, — mais la revaccination. La mesure fut adoptée en Conseil supérieur sur un rapportde M. le Dr Brouardel, plein de faits positifs et concluants (janvier 1887).

Le fascicule 85 contient aussi un *Rapport* en cent pages composé par M. le Dr Proust pour le comité consultatif d'hygiène de France. Tableaux statistiques, diagrammes, mortalité comparée en France et à l'étranger, régime vaccinatoire dans les divers États d'Europe et d'Amérique, tout s'y trouve exposé et classé dans un ordre lumineux.

Les instituteurs qui exercent dans des centres rebelles à la vaccine (il en existe encore) trouveront dans ces pages des arguments péremptoires, des arguments à glacer de terreur les récalcitrants ou les retardataires.

N° 86. — **Jeux scolaires. — Prix Bischoffsheim,** — *Prix de la Société d'assistance publique pour les aveugles* (1889).

« Nos écoliers ne jouent plus! » A ce cri d'alarme répondirent ces deux autres cris : « Regardons en Angleterre; — regardons en France, dans notre vieille France, où furent les premiers coureurs, les premiers lutteurs, les premiers joueurs de paume du monde. » Et cela fut fait. « Un généreux ami de l'instruction », M. Bischoffsheim, seconda le mouvement par la fondation d'un prix de 5,000 francs destiné à récompenser le meilleur travail sur les *Jeux et exercices physiques*, principalement dans les écoles.

Postérieurement, une libérale initiative appliqua à la question des jeux et exercices physiques chez les aveugles un fonds de récompense particulier.

A l'heure où nous écrivons ces lignes, les résultats du concours sont connus : ils ont dépassé les espérances. Les remarquables rapports faits au nom de la commission, — par M. Maneuvrier pour le prix Bischoffsheim, — par M. Martin pour la Société d'assistance publique des aveugles, — ont pris rang dans les fascicules (sous le numéro 111).

N° 87. — **Les commencements de l'instruction primaire à Strasbourg,** *par Charles Engel, professeur au Gymnase protestant de Strasbourg* (1889).

L'œuvre scolaire est lente à se produire, lente à s'accroître; elle tient par maint endroit à la vie politique et sociale des cités et des peuples. De là l'intérêt qui s'attache à ses commencements. En ce qui concerne la cité de Strasbourg, M. Engel s'est fait l'historien de l'école primaire au moyen âge et dans la première moitié du seizième siècle. De curieux détails se dégagent de son récit. En 1427, une des deux écoles de filles dont l'existence est constatée assure si mal l'existence de l'institutrice que celle-ci ajoute « à ses cours, trop peu fréquentés, un petit commerce de mercerie et d'épicerie ». En 1477 un certain Jean Utenheim

est en même temps maître d'école et relieur. A cette date l'imprimerie est née et la Réforme ne va pas tarder à naître.

La Réforme fut le grand stimulant de l'instruction populaire à Strasbourg. Ouverture d'écoles nouvelles, création de *scolarques* (ou membres des commissions scolaires), de *visiteurs (visitatores)* ou inspecteurs, rédaction d'une ordonnance publique (1534) pour réglementer les écoles, tout cela est l'œuvre de quelques années fécondes auxquelles Strasbourg doit son avance sur tant d'autres cités voisines. De 1542 à 1548, M. Engel signale une ère de prospérité dont l'honneur revient pour une bonne part au recteur Jacques Sturm. A partir de 1650, chacune des paroisses protestantes de Strasbourg, au nombre de sept, possédait son école de garçons; deux au moins possédaient en outre leur école de filles. L'institutrice de l'une de ces dernières recevait comme traitement annuel 12 florins ou 500 fagots à son choix.

N° 88. — **Recueil des arrêts du Conseil supérieur de l'instruction publique en matière contentieuse et disciplinaire** (1889).

Le Conseil supérieur de l'instruction publique joue, en matière contentieuse et disciplinaire, le rôle de cour suprême. C'est à lui qu'on en appelle des décisions prises par les conseils académiques et départementaux. Les arrêts du Conseil forment donc une jurisprudence indispensable à connaître. De cette connaissance dépend, en grande partie, la régularité et l'unité d'action administrative dans les trois ordres d'enseignement. De là la nécessité d'un *Recueil* qui fût comme le « Dalloz » de l'instruction publique.

M. Cadet a dressé pour ce premier volume (il s'étend de 1880 à 1888 inclusivement) deux tables, l'une chronologique, l'aute méthodique. Cette dernière, pour la commodité des recherches, est un véritable *vade-mecum*. On y voit que sur 128 affaires évoquées dans un laps de huit années, 72 concernent des oppositions faites à des ouvertures d'écoles. Et sur ces 72 oppositions, mainlevée a été donnée pour 49 par arrêt du Conseil supérieur.

Nos 50, 51, 52, 89 et 90. — **Projet de loi sur les dépenses ordinaires de l'enseignement primaire et les traitements du personnel** (1886-1889).

Voici l'historique sommaire de cette loi. Le projet donna les premiers signes de vie le 1er mai 1886, devant les sections réunies du Conseil d'État. Le 13 mai suivant, on le déposa sur le bureau de la Chambre des députés. Son certificat de vie est alors signé par MM. Goblet, Sarrien, Carnot, ministres, et comme tels agissant au nom de M. Grévy, président de la République. Un seul de ces noms se retrouvera sur l'acte de naissance définitif en 1889 : M. Carnot promulguera comme président de la République la loi contresignée par lui en 1886 comme ministre des finances. Il y a là matière à philosopher.

En 1887, M. Compayré dépose son rapport, au nom de la commission spéciale présidée par M. Steeg. Commencement de la discussion devant la Chambre le 29 octobre. Après six séances, la Chambre adopte le 14 novembre 1887, par 372 voix contre 136 sur 508 votants, le projet primitif amendé *(voir les fascicules 50 et 51)*.

Au Sénat, mais sans hâte. L'année 1888 est une année de recueillement. M. Combes, sénateur, prépare son volumineux et consciencieux rapport *(fascicule 52)*, lequel est déposé le 22 novembre 1888. Quatre mois s'écoulent. La discussion est ouverte le 4 avril 1889. Elle fut chaude et vivement menée. On en trouvera la reproduction au fascicule 89. Après dix séances bien remplies, le 24 juin 1889 le Sénat adopta par 185 voix contre 78 sur 263 votants le projet amendé.

Retour à la Chambre le 26 juin 1889. Ici tout s'accélère. Le rapport de M. Compayré est déposé le 1er juillet, la discussion s'ouvre le 6 et n'occupe qu'une séance, au bout de laquelle la loi, avec les modifications introduites par le Sénat, est votée par 392 voix contre 49 sur 441 votants *(fascicule 90)*. Elle porte le nom de *Loi du 19 juillet 1889*, du jour de sa promulgation.

On sait qu'elle a pour objet principal de remettre l'ordre et l'unité dans la comptabilité de l'instruction primaire, et de relever les traitements des instituteurs déprimés par l'établissement de la gratuité.

Nº 91. — Congrès international de l'enseignement primaire. Analyse des mémoires (1889).

Ceci nous ramène au bon temps de l'Exposition universelle de 1889 par la porte de l'instruction primaire.

Trois questions avaient été proposées :

Première question : « Sous quelle forme et dans quelle mesure l'enseignement professionnel (agricole, commercial, industriel) peut-il être donné dans les écoles élémentaires et supérieures, et dans les écoles normales ? »

96 mémoires envoyés sont analysés et résumés dans le volume : 94 proviennent d'instituteurs français, — 2 seulement d'étrangers ; l'un de ces derniers est un professeur anglais ; l'autre est d'une dame professeur d'école normale aux États-Unis.

Seconde question : « De la part qu'il convient de faire aux femmes dans l'enseignement primaire comme institutrices, comme directrices d'établissement et comme inspectrices. » — 46 mémoires analysés, dont 26 composés par des femmes ; un seul étranger a répondu à l'appel, c'est un Danois, professeur d'école communale à Copenhague.

Troisième question : « Du rôle et de l'organisation des écoles d'application annexées aux écoles normales ou des établissements analogues. » — 55 mémoires, dont 3 de source étrangère, à savoir 2 provenant de Belgique, 1 de Russie. — 2 mémoires provenant du royaume de Bohême, en langue tchèque, sont parvenus trop tard pour être traduits : on les a déposés sur la table du Congrès.

Nº 95. — Compte-rendu des séances du Congrès international de l'enseignement primaire (1889).

Ce fascicule ne saurait être séparé du précédent. Il contient le résumé des discussions publiques auxquelles ont donné lieu les trois questions précitées. Chaque question, examinée en section du Congrès, est revenue à tour de rôle en séance plénière. Là, après lecture des rapports, vœux et propositions des comités, un

certain nombre de résolutions ont été adoptées et contiennent ce qu'on peut appeler la doctrine du congrès. Nous renvoyons au texte du fascicule, texte qui a paru in-extenso dans la *Revue* du 15 octobre 1889.

La séance de clôture du Congrès, présidée par le ministre de l'instruction publique, a donné lieu à d'excellentes manifestations de la part des principaux membres étrangers : M. Stanley, membre du *School Board* de Londres, Miss Beale, directrice du *Ladies' College* de Cheltenham, M. Gavard, chef du département de l'instruction publique du canton de Genève, M. Houzeau de la Haie, membre de la Chambre des représentants de Belgique, ont rendu à la pédagogie française l'honneur qu'elle mérite.

N° 92. — **Les lois collégiales de l'Académie du Béarn de 1568 à 1580,** par M. Paul de Félice.

Curieuse monographie d'une académie ou université protestestante dans la seconde moitié du XVIe siècle. L'auteur, M. le pasteur de Félice, nous montre la naissance de cette institution en Béarn. Ses vicissitudes, les rivalités persistantes des deux villes de Lescar et d'Orthez mises en jeu pour la possession de l'académie, les règlements d'étude, la discipline universitaire, les conditions matérielles d'existence, etc., tout cela fournit la matière d'une *Introduction* pleine de science, de vie et d'intérêt. Viennent à la suite les « Lois collégiales » dans leur texte latin, accompagné d'une traduction ; — un « Extrait du registre des ordonnances de 1577 » ; — enfin l'édit du 1er novembre 1583, par lequel Henri IV, alors simple roi de Navarre, érige l'académie d'Orthez en université.

N° 93. — **Basedow et la Réforme de l'enseignement en Allemagne,** par M. Pinloche.

Cette thèse pour le doctorat a été analysée pour les lecteurs de la *Revue* par M. Marion, dans le numéro du 15 avril dernier.

N° 94. — **L'Instruction publique des femmes en France,** par le Dr WYCHGRAM, *professeur à l'école secondaire municipale de jeunes filles de Leipzig, traduit par E. Esparcel* (1889).

Ceci est une réparation. Il y a quarante-deux ans, le Dr Hahn, visitant la France, concluait par ces lignes cruelles un exposé de la situation pédagogique de notre pays : « Pour les écoles de filles, tout reste encore à faire. Sauf en ce qui concerne le degré élémentaire, tout a été jusqu'ici abandonné au hasard, à l'industrie privée, au bon plaisir des particuliers. On voit clairement que l'opinion publique n'a pas même un pressentiment de la grande et impérieuse nécessité ni des conditions essentielles de la réussite de l'œuvre à entreprendre : toutes les tentatives d'amélioration sociale seront cependant inutiles, si on ne commence par en poser les bases de ce côté-là. »

Chaque chapitre du livre du Dr Wychgram efface une ligne de ce jugement, et c'est ce qui en rend la lecture délectable. M. Steeg a rendu compte de l'ouvrage dans le numéro de la *Revue* du 15 janvier 1886.

N° 96. — **Les recettes et les dépenses de la République française, de 1870 à 1889,** par Alcide AMELON (1889).

Travail de pure statistique. Il « a paru pouvoir être placé dans la collection des mémoires et documents scolaires du Musée pédagogique, principalement en raison des ressources et des renseignements de première utilité qu'il offre à tous les maîtres chargés de cours d'instruction civique, d'histoire contemporaine et d'économie politique ».

H. DURAND.

LES VARIATIONS DE LA PRONONCIATION

« Comme la peinture qui représente les corps ne peut pas peindre le mouvement des corps, de même l'écriture qui peint à sa manière le corps de la parole, ne saurait peindre entièrement la prononciation qui est le mouvement de la parole. » C'est par cette remarque ingénieuse que l'Académie, dans son premier Dictionnaire, s'excuse de ne donner aucune indication sur la manière de prononcer. Je la retrouve dans toutes les préfaces de la docte compagnie, jusqu'à celle de 1878 : « On n'apprend pas la prononciation dans un dictionnaire; on ne l'y apprendrait que mal... C'est dans la compagnie des gens bien élevés, des *honnêtes gens*, comme on disait autrefois, qu'il faut s'y façonner et s'en faire une habitude. » Cette règle même est-elle bien sûre? Un homme instruit a-t-il par cela seul une bonne prononciation, et à l'Académie même, cette réunion de très *honnêtes gens*, tout le monde parle-t-il également bien? nul n'y a-t-il conservé les traditions de M. de Vaugelas qui y avait apporté, dit-on, le parler de Chambéry? Rien de plus fugitif que la prononciation, rien de plus léger que cette modulation rapide qui voltige un instant sur nos lèvres et que nous aurions souvent peine à saisir, si le geste, l'attitude, enfin le *jeu* de notre interlocuteur ne venait pas à notre aide. La prononciation varie avec le temps, avec le lieu, avec l'âge. Elle varie de province à province, de village à village, d'homme à homme. Et je ne parle pas ici des divers patois du nord ou du midi, de ces langues, mortes aujourd'hui, qui se sont longtemps partagé la France, avec un vocabulaire, une syntaxe, une prononciation absolument différente. Non, j'ai en vue les habitants d'une même région, d'une même ville, les Parisiens, par exemple. Distraits par les objets extérieurs, nous ne saisissons pas toujours les nuances délicates de la prononciation de chacun; mais les aveugles, dont l'ouïe est si sensible, les aveugles, pour qui la voix est, hélas! toute notre physionomie, nous diront que d'année en année notre prononciation s'altère,

que nous ne prononçons pas tel mot à quarante ans comme à vingt, enfin que le même jour, à la même heure, on ne prononce pas de la même façon, en enflant la voix pour haranguer la foule ou en causant *mezza voce* dans l'intimité.

Aussi la prononciation a-t-elle varié encore plus que notre orthographe. L'orthographe et la prononciation ! deux sœurs ennemies dont l'une devrait être le portrait de l'autre, qui pourrait à son tour se reconnaître en elle ; mais notre écriture était sans doute née boiteuse, elle n'a jamais pu suivre la langue qu'elle avait mission de représenter. Sans parler du XIV[e] et du XV[e] siècle, où il est presque impossible de saisir dans les manuscrits les nuances de la prononciation, on voit que du XVI[e] siècle jusqu'à nos jours les mêmes lettres n'ont gardé ni le même son, ni la même valeur, et que non seulement les mots ont changé de son aussi souvent que d'orthographe, mais encore ont eu des sons différents avec les mêmes lettres. Ainsi l'on trouve *seigneur* écrit et prononcé successivement : *senheur*, *signeur*, *sinheur*, *seigneur* ; *peigne*, écrit *piengne*, *piegne*, *peigne*, *pigne*, enfin *peigne* ; *marraine*, écrit *marrène*, *marreine*, *marraine*, etc. D'un autre côté, on trouve *loi*, quoique toujours écrit de la même manière, prononcé *loė*, *loa*, *loua*, *louė*, *lė*, enfin *loi* ; *rien* a été prononcé *rian*, *ren*, enfin *rien*, etc. Ces barbarismes étonnent. Pourtant si nous en croyons M. P. Passy, un des réformateurs de notre orthographe, notre prononciation actuelle est bien autrement bizarre. « On a pène à croire, dit-il, combien il est dificile de connaitre sa propre prononciation. Même ceus qui s'ètudient habituèlement, sont expozés a se tromper ; quant aus autres, ils n'ont en général aucune idée de la manière dont ils parlent. Lorsque M. Jespersen ètait en Franse, mon frère et moi lui citions des èxamples d'abréviations employées en parlant Fransais. Mon père qui nous écoutait, protesta à pluzieurs reprizes ; il ne voulait pas admètre, notamant, que *il* se prononsat *i* devant les consones. Comme nous insistions, il s'écria : « *Jespersen, ils ne savent pas ce qu'ils dizent !* (prononcé : *Jespersen, insafpa skidiz*) ; montrant ainsi, bien malgré lui, que nous avions bien observé (1). »

Les règles de prononciation les plus anciennes que nous pos-

(1) *Les sons du Fransais*, par Paul Passy, Didot,

sédions ont été rédigées pour des Anglais et le traité le plus complet sur la matière est celui de Palsgrave (1530). Vers la même époque, Meigret, Peletier, Ramus, Rambaud, etc., renouvelaient l'éternelle tentative d'une réforme orthographique. Ces hardis novateurs n'ont pas réussi; mais leur orthographe calquée sur la prononciation nous donne de précieux renseignements sur la manière de parler du XVIe siècle. Plus tard Vaugelas, Ménage et Dangeau ont formulé les règles du *bel usage* et expliqué à la province « la façon de parler de la plus saine partie de la cour, conformément à la façon d'écrire de la plus saine partie des autheurs du temps ». D'autre part, les lexicographes Robert et Henri Estienne, Nicot, Cotgrave, Oudin, Monet, Richelet, surtout les dictionnaires de rimes de Tabourot et de Lanoue, les poètes Ronsard, Baïf, Malherbe, Corneille, Racine, etc., donnent çà et là sur la prononciation du temps quelques aperçus que M. Ch. Thurot a groupés en un corps de doctrine dans son bel ouvrage sur *la prononciation française*. C'est en puisant à ces sources multiples que je vais signaler les changements les plus remarquables survenus dans notre prononciation.

I. — Des voyelles.

A. — Cette voyelle a éprouvé des fortunes diverses. Remplacée par E dans une foule de mots, tels que *chErme, espErgne, fEner, camErade, condEmnable*, etc., elle était tombée en discrédit au temps de Vaugelas (1647), qui « avoue que l'*e* est plus doux »; aussi Ménage, tout en déplorant qu'on dise *chErette, chEriot, chErtier* (pour *chArrette, chAriot*, etc.) recommande *finEsser* (pour *finAsser*), *Ermoire, BErthelemy. BArthelemy* avec un A n'est employé que dans le style emphatique du barreau. « Il est certain qu'il faut dire M. le curé de Saint-BErthelemy; et c'est ainsi que parleroit M. Patru dans le discours familier. Mais s'il plaidoit pour M. le curé de Saint-BErthelemy il se donneroit bien garde de l'appeler autrement que le *curé de Saint-BArthelemy*... De même, on dit en plaidant: Je plaide pour *dAmoiselle telle*, et qui diroit: Je plaide pour *dEmoiselle telle*, se ferait siffler. » Le dictionnaire de Richelet écrit *Erres* (pour *Arrhes*), *catErre* (pour *catArrhe*), *tErgette, tErin*, parce que « c'est le plus doux ou le plus sûr ». Déjà en 1530 G. Tory se moquait des dames de Paris qui disaient avec

affectation : « Mon MERY est à la porte de PERIS où il se fait PEIER. » Elles disaient de même en pinçant les lèvres, « avec les gens polis et délicats : *Saint-BERnabé*, et les *BERnabites*, *MEDEME*, une robe *ouEttée*, etc. ».

Par contre A sonnait souvent dans des mots où nous faisons entendre un E. Villon dit dans son *Petit Testament :*

> Mes parents, vendez mon haubert (pr. haubart),
> Et que l'argent ou la plupart
> Soit employé dedans ces Pasques.

Robert Estienne (1549) affirme que le peuple de Paris dit *PiArre*, *guArre*, *jArbe*, place *MaubArt* (pour *Pierre*, *guerre*, *gerbe*, place *Maubert*), et l'on connaît le mot du célèbre chirurgien Ambroise Paré : « Je le pansay, Dieu le guArist ». Plus tard on trouve encore *aspArge* (asperge), *CathArine*, *dAmoiselle*, *sArge*, *sArpe*, *pAroquet* (perroquet). Ménage (1672) recommande même *amAthyste* (améthyste), attendu qu'on « ne parle point autrement à la cour ».

AI se faisait entendre dans plusieurs mots où nous ne mettons plus qu'un A simple : *sAIge*, *languAIge*, *héritAIge*, *dommAIge*, *montAIgne*, *compAIgnon*, *BretAIgne*, *ChampAIgne*, *AIgneau*, *gAIgne* (pour *sage*, *langage*, etc.). De là le nom propre *MontAIgne*, qui s'est prononcé *MontAgne* au XVIIe siècle. Le grammairien Palliot (1608) prétend d'ailleurs que ceux qui prononçent *BretAIgne*, *ChampAIgne*, etc. « semblent avoir le mors trop serré et se gourmer par trop, à en faire la petite bouche, les prononçant en *ei*, *EIgneau*, *BretEIgne*, *ChampEIgne*, etc. ». Dans d'autres mots au contraire, AI était représenté par un A simple : *fantAsie*, *vrAment*, *corAl* (pour *fantaisie*, *vraiment*, *corail*). Vaugelas prétend que « toute la cour dit *je va* et ne peut souffrir *je vais*, qui passe pour un mot provincial ». C'est à cette prononciation que nous devons *charcutier*, au lieu de *chAIrcuItier* (marchand de chair cuite), qui s'est dit jusqu'au XVIIIe siècle.

AU sonnait *aó* au XVIe siècle; on disait *chAOd*, *pAOvre*, *hAOt* pour *chaud*, *pauvre*, *haut*. Cette prononciation s'est longtemps conservée dans le Midi et en Normandie.

EAU sonna d'abord en deux syllabes dans *bÉAU*, *nouvÉAUté*, etc. Ce n'est qu'au XVIIe siècle que l'E devient muet et que *eau* se prononce *ó*. Cependant Roux (1694) dit encore : « *Eau* terminant

le mot se prononce comme *eo* en faisant sentir tant soit peu l'*e* : *bedeau* comme *bedeo* et non pas *bedo* ». Quelques mots comme *fléau*, *préau*, ont conservé la vieille prononciation.

Enfin AU et EAU étaient parfois remplacés par IAU. On écrivait et on prononçait : *oys*IAU, *chap*IAU, *moyn*IAU, *B*IA*uvais*, etc. (pour *oiseau*, *chapeau*, etc.). Peletier (1549) déplore que les Parisiens, au lieu d'*un séau d'eau*, disent *un sio d'io*, et Bèze (1584) leur reproche de dire *biau*, *ruissiau*, etc. Au siècle suivant le pédantisme se glissa dans la prononciation : des érudits tels que Lancelot et Ménage (1672) conseillent de prononcer *au* comme *af* dans *amafrose*, *aftomate*, *aftographe*, au lieu de *amaurose*, *automate*, *autographe*, « qu'il faut laisser à ceux qui ignorent le grec ».

Le son nasal était fortement marqué dans AN et AM ; on disait *const*AN*mant*, *puiss*AN*mant*, *gr*AN*maire*, et même *ard*AN*mant*, *prud*AN*mant*, etc. C'est ce qui explique le quiproquo de Martine gourmandée par Bélise :

> Veux-tu toute ta vie offenser la grammaire ?
> — Qui parle d'offenser grand'mère ni grand'père ?
> (MOLIÈRE, *Les Femmes savantes*, acte II, sc. VI.)

D'après Tabourot (1557), cette nasale AN remplaçait EN dans *moy*EN, *doy*EN, *ri*EN, etc., « comme celuy qui disoit : Et bi*an*, il varron si M. le Doy*an* qui a tant de moy*an*, ayme les citoy*ans*, et si, a la coustume des anci*ans*, il leur baillera ri*an*. » Au siècle suivant, Du Val (1604) reproche aux Parisiens d'abandonner cette prononciation qu'il tient pour la bonne, et de prononcer *mien*, *rien*, *bien*, *chien*, etc., comme s'ils étaient écrits par deux *ii* : *miin*, *riin*, *biin*, *chiin*, etc.

L'A redoublé dans les mots *Is*AA*c*, A*Aron*, et anciennement AA*ge*, *b*AA*iller*, *g*AA*gner*, *Ch*AA*lons*, etc., se prononçait comme un *â* long : *Is*A*c*, A*ron* ; les autres mots ont fini par prendre l'orthographe de leur prononciation.

E. — Cette voyelle fut souvent confondue avec A, comme nous l'avons vu plus haut. De plus, elle était remplacée par I dans *cerimonie*, *carine*, *cristien*, *epidimie*, *inclin*, *moriginer* (pour *cérémonie*, *carène*, *chrétien*, etc.). — En revanche E a régné un moment dans *amn*E*stie*, *fem*E*nin*, *art*E*mon*, *m*E*ssel*, *h*E*rondelle*, *m*E*lieu* (*amnistie*, *féminin*, etc.). « La plupart des dames et des cavaliers, dit Ménage, prononcent présentement : Pléez-moi ce papier, pléez-

moi ce linge. » *Ridicule* s'écrivait aussi *redicule*, mais avec raison; l'un, *ridicule*, vient du latin *ridiculus* (qui porte à rire) ; l'autre, *redicule*, vient du latin *reticulum* (petit filet, petit sac qu'on porte à la main); ces deux mots ont été confondus par la prononciation populaire.

Quant à la distinction de l'É fermé et de l'È ouvert, elle n'a jamais été bien faite, du moins dans l'écriture, puisque l'accentuation des différentes sortes d'E n'est devenue générale qu'au XVIIIe siècle. L'Académie ne l'a adoptée que dans la troisième édition de son dictionnaire (1740). « Il faut prononcer *défaut* et non pas *défaut*, dit Ménage, mais on dit toujours : C'est un homme *dangéreux*, il est *dangéreusement* malade; il est *prémier*, il faut le *sécourir*, le *séconder*, etc. » Encore aujourd'hui il y a doute sur la prononciation de E fermé dans certains mots : « Par exemple, quelques syllabes, comme les adjectifs possessifs *mes*, *tes*, *ses*, se prononcent très souvent, dans la conversation, comme s'ils étaient marqués d'un accent aigu. Vous entendez sans cesse des jeunes gens dire : *Reprends donc tés livres*. Si vous transportiez cette prononciation dans la lecture, vous blesseriez toutes les oreilles délicates (1) » D'après M. Legouvé, il faut donc dire *mès*, *tès*, *sès*, en lisant ou en déclamant.

ER à la fin des mots se prononçait tantôt ouvert, tantôt fermé; ainsi *mer*, *enfer*, *Jupiter* sonnaient dans plusieurs provinces, surtout en Gascogne, comme *aimer*, *triompher*, *assister* (prononcez *mé*, *enfé*, *aimé*, *triomphé*, etc.). Mais en poésie ER devait être toujours ouvert, car les meilleurs poètes font rimer *toucher* avec *cher*, *se fier* et *fier*, *abismer* et *mer*, *trouver* et *hiver*, etc., en faisant sonner l'R (prononcez *touchèr*, *abimèr*, *trouvèr*). Ménage, trouvant à la fin de deux vers de Malherbe les rimes *vanter* et *Jupiter*, fait cette remarque : « Notre poète emploie ailleurs ces rimes vicieuses, que nous appelons *normandes*, parce que les Normands, qui prononcent *er* fermé comme *er* ouvert, les ont introduites dans notre poésie ». Ce ne sont pas les Normands qui les ont introduites, mais ils les ont maintenues : Malherbe et Corneille étaient Normands. Molière a dit :

> Dont ces deux combattants s'efforçaient d'arra*cher*
> Le peu que sur leurs os les ans laissent de *chair*.

1. *L'art de la lecture*, par Ernest Legouvé.

et Voltaire :

Le sort nous accabla du poids des mêmes *fers*,
Que la tendre amitié nous rendait plus *légers*.

L'Académie (1740) écrit par un *é* fermé *artére*, *atmosphére*, *austére*, *caractére*, *adhére*, *altére*, *espére*, etc., et par un *è* ouvert *amère*, *colère*, *éphémère*, *fougère*, *opère*, *révère*, etc. : ce qui prouve l'incertitude de la prononciation.

I. — L'i permutait avec l'*e* dans *cérimonie*, *carine*, etc., comme je l'ai dit plus haut. Quand il était combiné avec E (EI), c'était tantôt le son de l'E, tantôt le son de l'I qui prévalait. Ainsi nous ne disons plus comme au XVI[e] siècle : *estreine*, *vieigne*, *cousteiller*, etc., ni *javeleyne*, *veigne*, *dessEIgner*, *cabeillau*, *seillon*, etc., mais *étrenne*, *vienne*, *coutelier*, et *javeline*, *vigne*, *désigner*, *cabillaud*, *sillon*.

I disparaissait aussi dans *bien*, *rien* : « Presque tous les Français qui se piquent de bien parler, dit Villecomte (1751), prononcent *ça va ben*, *ça ne vaut ren*. »

D'après l'Académie, IR à la fin des mots et placé devant une consonne se faisait entendre comme un I seul : *repentir*, *souvenir*, *plaisir*, *loisir*, *partir*, etc. ; on disait : le *repenti* d'un enfant ; un *souveni* pénible, etc.

Y. — Cette voyelle était confondue avec I ; on l'employait surtout à la fin des mots, *moy*, *toy*, *loy*, *roy*, *vray*, *icy*, *ennuy*, etc., sous prétexte qu'elle avait « meilleure grâce » que l'I ; mais sa prononciation était la même.

O. — L'o se prononçait *ou* dans *Noé*, *Moyse*, *arroser* (*Noué*, *Mouyse*, *arrouser*), et Ronsard faisait rimer *chose* avec *jalouse* :

Mais la main des dieux jalouse
N'endurera telle chouse.

« Tu pourras, disait-il, adjouster un *u* après un *o* pour faire la ryme plus riche et plus sonante, comme *troupe* pour *trope*, *Calioupe* pour *Calliope* ». La voyelle o disparaissait, d'après Vaugelas, dans *commencer*, *commode*, *incommode*, que « les Parisiens prononcent à tort *quemencer*, *quemode*, *inquemode* ». Ils avaient aussi le tort de dire *hemologuer*, *protenotaire*, *Boulenais*, au lieu de *homologuer*, *protonotaire*, *Boulonais*, etc. Mais on entendait l'*o* seul dans les mots latins *Te Deum*, *factotum*, *dictum*, *Aliborum*, *totum*, qui se prononçaient *Te Deon*, *factoton*, etc. Les trois der-

niers, *dicton*, *Aliboron*, *toton*, ont seuls conservé cette orthographe et cette prononciation.

O nasal sonnait comme *ou* dans *mon*, *ton*, *son*, *bon*, etc., qu'on prononçait *moun*, *toun*, *soun*, *boun*, comme on le fait encore dans le patois limousin. C'est à cette prononciation que nous devons *couvent* pour *convent* (de *conventum*), et *moustier* pour *monstier* (de *monasterium*).

Enfin o a remplacé un moment A dans *caporal*, *colophane*, *Raminagrobis*, qu'on prononçait *coporal*, *colophone*, *Rominagrobis*, et s'est fait entendre seul dans *ambrosie*, *extrordinaire*, *porreau* (pour *poireau*).

OI est la diphtongue la plus curieuse de notre langue, celle dont la prononciation a le plus varié et dont l'histoire est le plus embrouillée. On sait que cette diphtongue a fini par être prononcée *ai* dans quelques noms comme *François*, *Anglois*, et dans les finales des verbes, *j'aimois*, *j'aimerois;* et que d'autres mots, au contraire, ont gardé le son et la forme *oi*. Mais avant d'arriver à cette règle précise, que d'incertitudes, que de tâtonnements! Au XVI[e] siècle, OI = OÈ; on prononce *loèzir*, *poère (poire)*, *coèffure*, *poèvre (poivre)*, *boètte (boîte)*, etc.; mais la diphtongue se prononce OUÈ dans *mouchouèr*, *mirouèr*, *tirouèr*, etc. (*mouchoir*, *miroir*, etc.); et OA dans *foare (foire)*, *poale (poêle)*, *moas (mois)*, *foas (fois)*, *troas (trois)*, etc.

Au XVII[e] siècle, même vers la fin du XVI[e], OI = OUA dans *noua (noix)*, *boua (bois)*, *voua (voie)*, mais commence à sonner É dans *endrèt*, *maladrèt*, *Nèrmoutier*, *véage (endroit*, *maladroit*, *Noirmoutier*, *voyage)*. D'après Richelet, « *néier* est le mot d'usage, et il n'y a plus guère que les poètes qui se servent de *noier*, y étant contraints par la rime ». Pourtant le même auteur dit dans son dictionnaire : « *efrai*, prononcez *éfroi* », Vaugelas pense « qu'il faut dire *avoine* avec toute la cour et non pas *aveine* avec tout Paris ». D'un autre côté, « une infinité de personnes disent je *dais (dois)*, tu *dais*, il *dait*, ce qui est insupportable ». Il admet cependant qu'on prononce *craire*, *accraire*, *drait*, dans la conversation; mais il faut dire *croire*, *accroire*, *droit*, dans le discours soutenu. L'usage hésitait entre OI et AI. De là lutte, débats, assauts de distinctions subtiles entre les grammairiens du temps.

Au XVIIIe siècle la règle n'est pas encore fixée, et les érudits s'efforcent de trouver pour OI quatre prononciations différentes: cette diphtongue sonne OÈ dans *foi*, *moi*, *loi*; — È dans *froid*, *roide*, *adroit*; — OA dans *mois*, *pois*, *noix*; — OUA dans *bois*. C'est OÈ qui domine dans le discours soutenu, dans la déclamation; È est réservé pour la conversation. Cette distinction finit par s'effacer, et c'est le son OUA qui l'emporte aujourd'hui dans tous les mots qui ont conservé la forme *oi*.

Quant aux noms de peuples et aux temps des verbes qui ont changé OI en AI, comme *Écoss*OIS *(Écossais)*, je *ven*OIS (je *venais*), dès le XVIe siècle le peuple leur donnait le son de OÈ et la cour le son de È. H. Estienne reproche vivement aux courtisans la prononciation de *Franc*ÈS, *Angl*ÈS, *Milan*ÈS, qu'il estime « trop mignarde, trop efféminée ». De son côté Peletier (1549) s'étonne que « le peuple prononce *pri*È*t*, *cri*È*t*, *étudi*È*t*, et toutes *fo*ÈS nous écrivons *pri*OI*t*, *cri*OI*t*, *étudi*OI*t* ». Au XVIIe siècle on dit déjà : je *parl*AIS, je *croy*AIS, je *pens*AIS; mais dans la chaire et au barreau le vieil usage persiste; on continue de prononcer comme on écrit: je *parl*OIS, je *croy*OIS, etc. Inutile de citer des exemples, ils abondent dans nos auteurs classiques; mais c'est une négligence ou si l'on veut une licence poétique, car dès cette époque *expl*OI*t* et *lis*OI*t*, *franç*OIS et *bourge*OIS, *j*OI*e* et *monn*OI*e*, etc., ne rimaient plus que pour les yeux.

Les noms de peuples se prononçaient tantôt en OIS, tantôt en AIS, et l'on s'efforçait en vain de trouver des motifs plausibles à cette distinction. Selon Ménage, on dit bien « les *Franç*AIS, les *Angl*AIS, les *Holland*AIS, les *Irland*AIS,... et les *Dan*OIS, les *Chin*OIS, les *Gaul*OIS, les *Gén*OIS; les *Suéd*OIS ou les *Suéd*AIS, les *Polon*OIS ou les *Polon*AIS; mais personne ne prononce les *Alban*AIS, les *Finland*AIS, les *Japon*AIS. » On sait que le temps n'a pas ratifié la dernière partie de cet arrêt.

Malgré l'usage général de la prononciation en AI, ces mots s'écrivaient par *oi* au XVIIIe siècle et même au commencement du XIXe. Voltaire, qui demandait qu'on mît l'orthographe d'accord avec la prononciation, a fait lui-même rimer saint *François* avec *Charolois*. Ce n'est qu'en 1835 que l'Académie a admis l'orthographe actuelle, et donné ainsi, malgré l'opposition de Charles Nodier, une consécration définitive à un fait bien ancien. Il est juste

d'ajouter qu'un siècle avant Voltaire, en 1675, un avocat du parlement de Rouen, Nicolas Bérain, avait déjà demandé cette réforme.

Oi nasal *(oin)* a été regardé comme l'équivalent de *ein* pendant tout le XVIe siècle. On faisait rimer *point* avec *plaint*, *besoin* avec *sein*, *moindre* avec *atteindre*, *joindre* avec *plaindre*, *moins* avec *humains*. De là cette enseigne, citée par Tabourot, où étaient représentés *un poing doré et une main argentée*. Nos pères, friands d'ailleurs de pareils rébus, y trouvaient sans hésiter : *Au poing* (point) *d'or et main* (et encore moins) *d'argent*.

U. — L'u était remplacé par o dans *factotum*, *factum*, etc., qu'on prononçait *factoton*, *facton* (voyez plus haut); mais persistait dans *tumber*, *tumbeau*, *tumbereau*. Il disparaissait dans *bisson (buisson)*, *chalEmeau (chalumeau)*, *bocheron (bûcheron)*, *froncle (furoncle)*, etc. « A l'égard d'*Ursulines* et d'*UrsElines*, dit Ménage, l'usage est partagé à Paris et à la cour, et ainsi on peut dire l'un et l'autre. *UrsElines* est plus usité parmy le peuple et parmy les dames; et je prévoy qu'il l'emportera bientost sur *Ursulines*, nonobstant l'étymologie ». Là encore la prévision de Ménage ne s'est pas réalisée.

Eu. — Cette voyelle se réduisait à u dans *lieu*, *feu*, *jeu*, *Dieu*, *œuvre*, *cœur*, qu'on prononçait *liu*, *fu*, *ju*, *Diu*, *uvre*, *cur*. De même au commencement des mots, *Eustache*, *Eugène*, *Euphrate*, *Euripe*, etc., qu'on prononçait *Ustache*, *Ugène*, *Uphrate*, *Uripe*, etc., et dans les mots *valeureux*, *heureux* (prononcés *valUReux*, *hUreux*). Cet usage subsiste encore dans le langage populaire, et nous en avons conservé la prononciation du participe passé *eu* (prononcez *u*). Du reste, c'est ainsi qu'on prononçait et qu'on prononce encore *vu*, *dû*, *reçu*, bien qu'on écrivît autrefois *veu*, *deu*, *receu*. La Fontaine a fait rimer *émEUte* avec *dispute* dans la fable *les Vautours et les Pigeons* :

> Mars autrefois mit tout l'air en *émute*.
> Certain sujet fit naître la *dispute*
> Chez les oiseaux...

Voltaire a encore exhumé cette rime archaïque dans ces vers :

> Près des bords de l'Iton et des rives de l'*Eure*
> Est un champ fortuné, l'amour de la nature.

Eur s'adoucissait en *eux* ou en *euz*; on disait *voyageux*, *ramoneux*, *porteux*, *tailleux*, *trompeux*. Dans ses lettres, La Rochefoucauld efface *leur* et met *leux* ou *leuz*. Le grammairien Hendret, dans son livre l'*Art de bien prononcer* (1687), recommande « de dire un *tailleux* de pierre, plutôt qu'un *tailleur* de pierre.... ; dites mes *porteux* étaient las, le *ramoneux* est là haut. Il faut pourtant prononcer l'*r* finale au mot *porteur*, quand il signifie quelqu'un qui est chargé de quelque lettre de la part d'une autre, ou quelqu'un en faveur de qui on écrit une lettre, comme *il est porteur d'une fort méchante nouvelle*... On dit aussi *c'est un bon chasseur*, quand on veut louer un homme qui chasse bien, et on dit *un grand chasseux* d'un homme qui aime extrêmement la chasse, etc., etc. » O subtilité, que de mal tu as fait à la grammaire ! — Tabourot rapporte qu'il a vu, sur une enseigne, des chats qui sciaient du bois avec cette légende : « Aux *chats-scieurs* », ce qui signifiait clairement pour les contemporains « Aux *chassieux* ».

Cette prononciation est restée dans *Monsieur* et *Messieurs*.

Ou. — Ces deux lettres se réduisaient à o dans *brossailles (broussailles)*, *Limosin*, *norriture*, *hoppelande*, *hoblon*, *godron*, etc., et par contre sonnait dans *juin*, *buis*, *Suisse*, qu'on prononçait *jouin*, *bouis*, *Souisse*.

Our se prononçait comme *ou* simple dans *toujours*, *velours*, *pour*, etc.; on disait *toujou*, *velou*, *pou*, etc. Il sonnait o dans *aujord'hui*, *porceau*, *forchu*, *fornaise*, etc. On hésitait entre *porcelaine* et *pourcelaine;* « l'un et l'autre se dit, d'après Richelet, mais le premier est le plus usité... La plupart des faïenciers de Paris et presque tout le petit peuple dit *porcelaine*, mais c'est le mauvais usage. »

II. — Des consonnes.

En étudiant les consonnes, on surprend encore plus facilement les tâtonnements de l'orthographe, qui cherche à se plier aux exigences de la prononciation. Les changements les plus fréquents ont naturellement lieu entre consonnes de la même classe, c'est-à-dire que les labiales permutent surtout entre elles; de même pour les dentales, les linguales et les gutturales. On trouve rarement confondues deux consonnes d'une classe différente, par

exemple la labiale *p* avec la gutturale *g*, la dentale *d* avec la labiale *f*, etc.

Labiales. — Les labiales (p, b, f, v) ont été souvent mises les unes pour les autres ; on a écrit *caPriole*, *JacoPins*, *couBle*, *raBe*, *ConstantinoBle*, *juBe*, *graPir*, *suiVer*, etc., pour *cabriole*, *Jacobins*, *couple*, *rave*, *Constantinople*, *jupe*, *gravir*, *suifer*. Quand deux consonnes de suite paraissaient trop dures à prononcer, on en supprimait une ; ainsi l'on enlevait le *p* de *psaume :* « il est certain que l'on dit communément les *sept seaumes* et non pas les *sept pseaumes* » (Th. Corneille). Il est regrettable que la tyrannie de l'écriture, qui s'impose maintenant à l'oreille comme aux yeux, ne nous laisse plus la même liberté.

Je ne reviendrai pas sur les consonnes nasales n et m dont j'ai déjà parlé à propos des voyelles.

Dentales et Linguales. — La confusion était la même pour les dentales (t, d, s, z) et les linguales (l, r, ill). Tantôt elles se supprimaient : on trouve *pu*, *ajuger*, *tabe*, *sudit*, *cataplame*, *doube*, *mecredy*, *aversaire*, *rétraindre*, *pampe*, *pourpe*, etc., pour *pLus*, *aDjuger*, *tabLe*, *susdit*, *cataplasme*, *doubLe*, *meRcredi*, *aDversaire*, *restreindre*, *pampRe*, *pourpRe*, etc.

Elles tombaient aussi à la fin des mots ; on disait *Saint-Miché*, *crué*, *dit-i*, *cié*, etc., pour *Saint-MicheL*, *crueL*, *dit-iL*, *cieL*. Cette prononciation de *cié* pour *ciel* est attestée par un passage de Rabelais où il parle de ces *transposeurs de mots*, qui composent des rébus, « faisant pourtraire *un lit sans ciel*, pour *un licencié* ». Tantôt elles se remplaçaient l'une par l'autre : *suseau*, *méRancholie*, *plurieR*, *coRonel*, *herboListe*, *mateRas*, *paRefrenier*, *CatheLine*, *rhinoceroT*, pour *suReau*, *méLancholie*, *plurieL*, *coLonel*, *herboRiste*, *mateLas*, *paLefrenier*, *CatheRine*, *rhinocéros*. — G. Tory et H. Estienne se plaignent que les Parisiens disent *couRin*, *saiRon*, *raiRon*, pour *cousin*, *saison*, *raison*, et que d'autre part « les commères font tant la petite bouche » qu'elles prononçent *Mazie*, *Mazia*, *mazi*, *pèze*, *frèze*, *mèze*, pour *MaRie*, *MaRia*, *maRi*, *pèRe*, *frèRe*, *mèRe*. Plus tard Ménage avertit charitablement les provinciaux qu'il ne faut pas dire *carméLiNes*, mais *carméliTes*, comme on prononce à Paris. L'*s* disparaissait dans quelques mots : *sottie* (*sottise*), *cloe* (*close*), *die* (*dise*). Vaugelas affirme « qu'au singulier,

quoy que l'on die est fort en usage en parlant et en écrivant, bien que *quoy que l'on dise* ne soit pas mal dit ».

Mais quand vous avez fait ce charmant *quoi qu'on die*,
Avez-vous compris, vous, toute son énergie?

(MOLIÈRE, *Les Femmes savantes*, acte III, sc. II.)

Tantôt ces consonnes s'ajoutent ou se transposent : *trufLes*, *gLason*, *bouticLe*, *fLebesse*, *espLingue*, *caLvacade*, *roLLer*, *mandegLoire*, *tempLe*, *jardRin*, *muscaRt*, *équivocLe*, etc., pour *truffes*, *gazon*, *boutique*, *faiblesse*, *épingle*, *cavalcade*, *rouler*, *mandragore*, *tempe*, *jardin*, *muscat*, *équivoque*. Les exemples de transposition de l'*r* surtout abondent chez les auteurs du XVIe et du XVIIe siècle ; on peut citer *berbis*, *Berton*, *bertelle*, *ferdonner*, *brelue*, *breline*, *burnir*, *border*, *garbuge*, *esprevier*, etc., pour *brebis*, *Breton*, *bretelle*, *fredonner*, *berlue*, *berline*, *brunir*, *broder*, *grabuge*, *épervier*, etc.

ILL s'est prononcé tantôt LE, tantôt ILL, dans *anguiLLe*, *apostiLLe*, *camomiLLe*, *CamiLLe*, *torpiLLe*, etc. Mais on commençait déjà à confondre L mouillé avec Y dans la prononciation. Restaut (1730) proteste contre cette mauvaise habitude. « Rien n'est plus désagréable que la prononciation vicieuse des Parisiens qui prononcent *fille*, *oreille*, *feuille*, comme s'il y avait *fi-ye*, *oré-ye*, *feu-ye*. » En réalité, on devrait dire *fil-ye*, *oreil-ye*, *feul-ye* ; mais la prononciation parisienne tend à prévaloir, bien que Littré la blâme dans la préface de son dictionnaire.

GUTTURALES. — Nos pères ont encore plus hésité entre les gutturales (C, K, Q, G, CH, J, GN). Sous l'influence des dialectes du Nord et du Midi, le Français a tour à tour prononcé *tabaQUière* et *tabaTIère*, *arQUitecture* et *arCHitecture*, *arQUitrave* et *arCHitrave*, *monarQUie* et *monarCHie*, *catéKisme* et *catéCHisme*, *naviGUer* et *naviGer*, *interroGUer* et *interroGer*, etc. « A l'égard de l'arsenal de Paris, dit Th. Corneille, on prononce communément *arsenac*, je m'en vais à l'*Arsenac*. » Les puristes mettaient souvent un I après C, Q, G, et prononçaient *guIérir*, *riguIeur*, *quIestion*, *vainquIeur*.

Le CH a un moment remplacé le G dans les mots *granCHe*, *franCHipane*, pour *grange*, *frangipane* ; et le C dur (ou *qu*) dans les mots *rubriCHe*, *sandaraCHe*, *CHâble*, *CHauchemar*, pour *rubrique*, *sandaraque*, *câble*, *cauchemar*. Il remplaçait aussi l's ou le C dans *CHylin-*

dre, *capuchins*, *chifflet*, *chimagrée*, *chycomore*, pour *cylindre*, *capucins*, *sifflet*, *simagrée*, *sycomore*. Mais il était supplanté : 1° par le c dans *casuble*, *carme*, *catouiller*, *cercher*, *cichorée*, *cornice*, *cirurgien*, pour *chasuble*, *charme*, *chatouiller*, *chercher*, *chicorée*, *corniche*, *chirurgien*, ; 2° par l's dans *Sine*, *dessire*, pour *Chine*, *déchire;* 3° par le J dans *jeval*, *jevalier*, *jevron*, *ajeter*, pour *cheval*, *chevalier*, *chevron*, *acheter;* 4° par le Q dans *saquet*, *bronque*, *cloque*, *broque*, *fourque*, pour *sachet*, *bronche*, *cloche*, *broche*, *fourche*. Cette prononciation du CH a subsisté dans *archiépiscopal*, *Melchisédec*, *Michel-Ange*, etc. On hésita longtemps entre *Achéron* et *Akéron*; Racine voulait qu'on prononçât *Achéron* « à la française », et Lulli, *Akéron*, comme les Grecs. Cette dernière prononciation resta à l'Opéra; mais l'Opéra finit par avoir tort, et l'on prononce aujourd'hui *Achéron* comme Racine.

Le G et le C ont été employés l'un pour l'autre dans *glapier*, *ganif*, *ganivet*, *gabinet*, *grapaud*, *begace*, *segret*, etc., pour *clapier*, *canif*, *canivet*, *cabinet*, *crapaud*, *bécasse*, *secret*, etc., et dans *confle*, *coulot*, *cangrène*, *cargousse*, *crotesque*, *éclogue*, *micraine*, *vacabond*, etc., pour *gonfle*, *goulot*, *gangrène*, *gargousse*, *grotesque*, *églogue*, *migraine*, *vagabond*, etc. Encore aujourd'hui on prononce *segond* et *reine-glaude*, malgré l'orthographe *second* et *reine-Claude*. Par contre le brave Crillon, dans ses lettres à Henri IV, écrivait son nom *Grillon*.

Dans GN, le G était muet au XVIe siècle; on écrivait *regnard*, *cygne*, *digne*, *consigne*, *insigne*, *signe*, mais on prononçait *renard*, *cyne*, *dine*, *consine*, *insine* et *sine*, d'où est venu *sinet*. Ronsard faisait rimer *digne* avec *divine;* Malherbe écrivait :

> Cette princesse en vos mains *résinée*,
> Vaincra de ses destins la rigueur *obstinée*.

Au XVIIe siècle, Mme de Sévigné parle encore de sa *résination* devant la *micraine*, et Racine explique à sa sœur que les armes parlantes de sa famille sont un *rat* et un *cygne* (prononcé *ra-cine*).

X se prononçait le plus souvent comme un *s* entre deux voyelles dans *Xantippe*, *Xénophon* (prononcé *zantippe*, *zénophon*); et comme *s* ordinaire dans *Luxembourg*, *expliquer*, *exprimer*, *Oxford*, etc. (prononcé *Lussembourg*, *espliquer*, *esprimer*, *Osford*.)

Quant à l'H, on la voyait parfois aspirée où nous la voyons

muette, et réciproquement : on l'aspirait dans *haleine*, *harmonie*, *hésiter*, *ab hoc* et *ab hac*, etc. ; on ne l'aspirait pas dans *huitième*, *horde*, et on disait également *l'onzième*, *l'ouate*, et non *le onzième*, *la ouate*. Corneille en offre plusieurs exemples :

Et bien que sur le choix il semble *h*ésiter. (ATTILA.)
Peut-être que *l'*onzième est prête d'éclater. (CINNA.)

III. — Locutions.

Les abréviations populaires, les contractions violentes qui se produisent dans la rapidité de la conversation, se rencontrent aussi dans les siècles précédents. Les poètes profitaient de cette liberté ; aussi rencontre-t-on en vers *donrai* pour *donnerai*, *menrai* pour *mènerai*, *lairrai* pour *laisserai*, etc. :

Je lui *donrai* ne pouvant faire moins. (BAÏF)
Je vous le *ramenrai* sain et sauf sans litière. (BAUDOUIN)
Lycidas, ô Damon, jamais ne te *lairrai*. (DESPORTES)

Ils abrégeaient *dureté*, *sûreté*, *jarretière*, *éperon*, *charretier*, etc. en, *durté*, *sûrté*, *jartière*, *épron* ou *espron*, *chartier*, etc. :

Combien que sa *durté* soit fière. (A. CHARTIER)
Même la terre en *seurté* ne se tient. (MAROT)
De sa *jartière* alla tout son col entourant. (RONSARD)
D'un autre *épron* mon maitre ne me poinct. (RONSARD)
Pour venir au *chartier* embourbé dans ces lieux. (LA FONTAINE)

A cette heure devenait, comme aujourd'hui dans la langue populaire, *à c'te heure*, mais arrivait à s'écrire en un seul mot *astheure* :

Si ma raison en moi se peut remettre,
Si recouvrer astheure je me puis. (LA BOÉTIE)

Mais les syncopes et les élisions ne portaient pas que sur les *e* muets ; on disait, au grand scandale des Estienne : « *sa* vostre honneur, *sa* vostre grâce » (*sauve* votre honneur (1), *sauve* votre grâce) ; « qu'*a*-vous ? » (pour *qu'avez-vous ?*) ; « n'*a*-vous ? » (pour *n'avez-vous ?*) ; « *sça*-vous ? » (pour *savez-vous* ?). Un siècle après on disait de même : « *a* vous fait cela ? *dem'*aune, *i* disent », au grand scandale de l'Académie. Vaugelas déplorait les liaisons

(1) *Honneur* était alors du féminin.

hasardeuses comme *on-z-a*, *on-z-ouvre*, *on-z-ordonne*, *la vertu-z-a été;* Ménage déclarait qu'il faut dire les *quatre éléments*, *je lui ai mille obligations*, et non *les quatres éléments*, *milles obligations*, comme disent la « plupart des dames et les mieux chaussées ». Nous disons encore aujourd'hui : *entre quatre-z-yeux*. Le *t* euphonique était à la mode; on entendait dire, même dans la chaire : *il va*-t-à *l'église*, *il a*-t-un *cœur*, *il a*-t-*été*, *il a*-t-*eu*, etc., pour éviter un hiatus. On discuta longtemps pour savoir comment on devrait prononcer *ils ont dit*. « Il y a trois prononciations différentes, dit Tallemant (1696), l'une qui suit l'écriture, *ils ont dit*, en prononçant l'*l* et l'*s*; l'autre où l'on supprime l'*s* et on prononce *il ont dit*, et la troisième où l'on ne met point l'*l* et on prononce *is ont dit*. Grande dispute au sujet de ces prononciations, et toutes les trois ont leurs partisans .»

Enfin Thomas Corneille regrette que le bas peuple de Paris prononce toujours *abre*, *mabre*, et *arbe*, *marbe*, pour *arbre*, *marbre*, *évu* pour *eu*. *il a éu* pour *il a eu*. De nos jours cela ne se dit plus; mais il y a encore des endroits où cela se chante.

Pourtant, ces incertitudes de la prononciation, ces hésitations entre plusieurs orthographes ont enrichi la langue de quelques mots, parce que les deux termes sont restés avec des significations différentes; tels sont *large* et *largue*, *verge* et *vergue*, *lambruche* et *lambrusque*, *conque* et *conche*, *imbu* et *embu*, *cloche* et *cloque*, *chaise* et *chaire*, *border* et *broder*, *dessiner* et *désigner*, etc.

IV

En résumé, cette étude fort succincte montre que la prononciation a beaucoup varié dans l'espace de trois siècles et que les voyelles, les consonnes et les groupes formés par elles ont eu leur valeur sans cesse modifiée. Il faut remarquer toutefois que les changements ont diminué progressivement en étendue et en importance et que la prononciation, comme la langue elle-même, tend à prendre plus de stabilité. La tradition livrée par le XVIe siècle au XVIIe était encore assez vague, assez flottante pour permettre à la langue parlée ou écrite une grande liberté. Mais l'Académie, et avec elle tous les érudits du grand siècle, se sont mis à l'œuvre. Chaque tour, chaque expression, chaque mot de

notre vocabulaire a été étudié, discuté avec une ardeur et une ingéniosité qui nous étonne. J'en ai cité quelques exemples dans ce rapide examen de la prononciation. On s'évertuait à créer de petites règles particulières, à susciter des exceptions, sous prétexte sans doute qu'elles confirment la règle. Chaque assertion nouvelle trouvait un avocat convaincu pour la défendre. C'est ainsi qu'ont pénétré, d'abord dans la grammaire, et peu à peu dans l'usage, les règles précises, un peu étroites, qui régissent à présent notre langue. Est-ce tout profit? La poésie y a perdu sa joyeuse allure d'autrefois, notre orthographe est devenue tyrannique, notre grammaire inflexible.

Inde iræ, de là les tentatives de réformes qui surgissent de temps en temps. Mais que les impatients se rassurent : une langue n'est jamais *fixée ;* sous la glace qui semble pour quelques jours rendre l'eau immobile, le fleuve continue son cours. La prononciation populaire des grandes villes, les tours hardis, les abréviations pittoresques du langage vulgaire préparent sans doute plus d'une surprise aux lexicographes de l'avenir. Quant au passé que j'évoquais tout à l'heure, il en reste encore des traces dans les dialectes de nos provinces. La plupart des anciennes formes que j'ai signalées me revenaient à l'esprit comme de vieilles connaissances ; elles sont encore vivantes dans les patois du centre et de la Normandie : on dit *voleu*, *toujou*, *cangrène*, *ben*, *ren*, *roué*, *mouchouèr*, etc. Ces mots ne s'écrivent plus, ils se prononceront encore longtemps. Et pendant qu'on s'efforcera de faire appliquer partout les articles de notre code grammatical et de bannir de nos campagnes ces locutions considérées aujourd'hui comme vicieuses, que de mots seront modifiés parmi nous par la force lente mais toute-puissante de l'influence populaire ! que de changements seront apportés à notre prononciation et de là nécessairement à notre orthographe ! *Consuetudo loquendi est in motu*, disait Varron, et nous qui sommes plus vieux que les Latins, qui avons plus de chemin parcouru, nous pouvons, en jetant un regard en arrière, affirmer, avec encore plus d'autorité, que l'usage d'une langue ne cesse de changer.

J. Dussouchet.

NOTES SUR LA PÉDAGOGIE DE TOLSTOÏ (1)

La pédagogie du comte Léon Tolstoï est la négation même de la pédagogie, une sorte de nihilisme pédagogique. Je ne connais pas de penseur qui se soit insurgé avec cette hardiesse contre les opinions reçues, contre les institutions scolaires existantes. Avec une sorte de furie sauvage, le grand romancier russe démolit pièce à pièce tout l'édifice péniblement construit par l'expérience et le progrès des temps. Au nom d'un sincère amour du peuple, poussé jusqu'à l'aveuglement, et dans cette illusion touchante que les instincts du peuple sont infaillibles, que guidé par la Providence le peuple sait seul ce qui lui convient et de quelles études il a besoin, Tolstoï crible de ses épigrammes tous les essais qui ont été tentés pour régulariser l'instruction, pour y introduire l'ordre, l'unité et une organisation commune. Toutes nos croyances, l'idée du progrès, la foi dans l'action éducatrice de l'école, l'espoir d'arriver par la réflexion à un type idéal d'éducation qui soit conforme à la raison et réponde aux besoins universels de l'humanité entière, Tolstoï les raille et les condamne. Toutes les créations pédagogiques, les écoles primaires, les pensionnats de jeunes filles, les collèges, les universités, il les maudit comme des entreprises arbitraires, comme des usurpations violentes contre la liberté, contre le libre développement des hommes. A côté de lui, Rousseau, avec ses utopies pourtant audacieuses, apparaît presque comme un timide, comme un modéré. Rien n'est épargné par son ironie triomphante. Les méthodes de la pédagogie moderne, les écoles normales, la construction coûteuse des locaux scolaires, tout est impitoyablement persifflé, avec une franchise brutale et je ne sais quelle âpreté barbare. Tolstoï, quand il critique les procédés et les œuvres de l'éducation ordinaire, nous fait l'effet d'un bûcheron ivre qui, ayant pénétré dans les massifs d'un parc bien taillé, y saccagerait, y dévasterait tout, porterait furieusement sa cognée sur tous les arbres, sur tous les arbustes, ne se déclarant satisfait que lorsqu'il aurait achevé son œuvre de destruction, afin de permettre aux pousses nouvelles de grandir désormais en toute liberté.

Et cependant, bien qu'il nous choque à tout instant par ses paradoxes et qu'il nous impatiente par ses boutades, Tolstoï est presque aussi attachant dans ses essais pédagogiques que dans ses admirables romans. On se révolte sans cesse contre l'étrangeté de ses idées ; et

---

(1) *La Liberté dans l'école*, par le comte Léon Tolstoï, 1 vol. in-12, traduit du russe par MM. Tseytline et Jaubert, avec une lettre de M. Michel Bréal; *Le Progrès de l'instruction publique en Russie*, par le même, 1 vol. in-12, mêmes traducteurs; Paris, Albert Savine, éditeur.

pourtant on se sent forcé quand même de l'écouter jusqu'au bout : tant il est sincère, profond, tant il secoue avec force, comme autant de préjugés absurdes, nos convictions les plus chères, tant il déploie de talent pour exprimer avec emportement et dans une langue de feu ce qu'il croit être la vérité. Il a dit lui-même quelque part qu'il prétendait troubler dans leur quiétude les pédagogues officiels : il y a incontestablement réussi. Il est impossible de le lire sans se sentir ébranlé dans son optimisme, sans que le trouble vous gagne, et sans qu'on éprouve le besoin de lui répondre, et de réfuter, s'il est possible, ses sarcasmes amers, ses doctrines inquiétantes et folles, qui semblent être le délire révolutionnaire d'un conservateur aux abois.

Veut-on tout de suite comprendre à quels principes de philosophie générale obéit Tolstoï, quand il accable de ses mordantes critiques notre système d'instruction et d'éducation? Qu'on lise l'opuscule qu'il a composé en 1862 sous ce titre : *Le Progrès et l'Instruction*. C'est un véritable pamphlet contre la notion du progrès. « La croyance au progrès, dit Tolstoï, moi, je ne la partage pas... Je suis affranchi de la superstition du progrès. » Le progrès n'est, à ses yeux, que le rêve égoïste des classes dirigeantes qui, satisfaites des avantages que leur procurent, et que procurent à elles seules, les inventions et les découvertes de la science moderne, érigent en loi universelle ce qui n'est que leur privilège exclusif, et proclament que l'humanité est plus heureuse qu'autrefois parce qu'elles-mêmes, qui ne forment à peine qu'un dixième de l'humanité, jouissent en effet de plus de bonheur. Mais, dit Tolstoï, nous sommes mille qui avons progressé : ils sont des millions auxquels le prétendu progrès ne sert pas et nuit plutôt. Parlera-t-on des avantages du télégraphe? Mais le peuple, c'est-à-dire les neuf dixièmes de l'humanité, n'entend que les bruits des fils télégraphiques : « Toutes les dépêches qui passent, rapides, au-dessus de sa tête, ne sauraient augmenter son bonheur d'un grain de sable. » Le peuple n'envoie pas de télégrammes. Il ne monte pas non plus en chemin de fer : du moins Tolstoï l'affirme des paysans russes. Il ne lit pas, de sorte que le progrès de l'imprimerie ne l'intéresse pas et reste le monopole d'une certaine classe de la société, « avantageux aux seuls membres de cette classe, qui par le mot *progrès* entendent leur intérêt personnel ». Et Tolstoï continue son argumentation ironique, s'efforçant de démontrer que les progrès de la civilisation ne se traduisent point par un accroissement de bonheur pour tout le genre humain. « Je prie, dit-il, le lecteur de se rappeler que l'armée une fois augmentée ne peut plus être réduite, que les forêts séculaires une fois détruites ne peuvent plus être remplacées, que la population amollie par le bien-être ne peut jamais plus revenir à la simplicité et à la sobriété. » — « Le salaire, dit-il encore, a plus que doublé, mais tout a augmenté de prix. » Et mêlant la plaisanterie au raisonnement, il demande si le progrès est prouvé, parce que l'on compte plus de journaux qu'autrefois, parce que les rues sont mieux éclai-

rées, parce qu'on bat moins les femmes et les enfants, parce que les dames anglaises écrivent sans fautes d'orthographe.

Ces échantillons suffiront pour donner une idée de la manière de raisonner propre à Tolstoï; beaucoup de verve assurément, beaucoup d'imagination et d'esprit; mais, en revanche, une perpétuelle tendance au sophisme, et notamment à cette espèce de sophisme par où se caractérisent les esprits absolus, les partisans du *tout ou rien*, tels que notre Rousseau, avec lequel, quoiqu'il s'en défende, Tolstoï a de nombreuses affinités intellectuelles. De ce que le progrès n'a pas encore pénétré, avec la même intensité, dans toutes les couches sociales, de ce que, comme le soleil se levant sur les montagnes, il n'éclaire d'abord que les hauts sommets et ne descend que peu à peu dans les bas fonds des vallées, de ce qu'enfin il n'a pas entraîné dans un même mouvement en avant toutes les parties de l'humanité, faut-il conclure que le progrès n'existe pas? Parce que la civilisation chinoise, que Tolstoï invoque sans cesse, est restée stationnaire, faudra-t-il admettre que la civilisation européenne et la civilisation américaine n'ont point avancé? Paysans et ouvriers profitent moins que les classes riches des commodités nouvelles dues aux applications de la science; n'est-il pas vrai qu'ils en profitent un peu? Comment contester que dans son ensemble l'humanité jouit de plus de bien-être aujourd'hui qu'au moyen âge? que les mœurs se sont adoucies? et que s'il y a encore trop de misères pour l'humanité souffrante, dans la balance du bien et du mal le plateau qui porte nos maux a été sensiblement allégé?

Les croyants du progrès, les optimistes, en d'autres termes, ne manquent pas d'arguments à faire valoir contre le pessimisme de Tolstoï. Il est vrai qu'un de ceux sur lesquels nous compterions le plus, à savoir le développement de l'instruction et des lumières, le pédagogue russe — si du moins on peut appeler ainsi un utopiste qui ne croit pas à la pédagogie — le rétorque et l'écarte, en déclarant hautement que l'influence de l'école, telle que l'a organisée la pédagogie moderne, est pernicieuse et délétère. Et ici il faut essayer de comprendre le fond de la pensée de notre auteur, en matière d'éducation. D'après lui, la pensée philosophique n'a aucun moyen de déterminer, par un criterium exact, ni ce qu'il faut enseigner, ni comment on doit enseigner. Il y a autant de présomption que d'ignorance à vouloir établir, soit le programme, soit les méthodes de l'éducation populaire. Nous ne savons pas, nous ne pouvons pas savoir en quoi doit consister pour le peuple l'instruction vraiment utile et appropriée. Non seulement il n'existe aucune science de l'éducation, mais la première assise n'en est pas même posée. Nous nous en rapportons à « une conscience imaginaire des lois du bien et du mal », et nous nous égarons de plus en plus, à mesure que nous dressons des plans d'étude plus compliqués et que nous concevons des méthodes d'enseignement plus rigoureuses et plus précises. Tout notre système d'instruction est fondé sur un abus de pouvoir. La contrainte exercée dans l'école,

pour faire apprendre ce que nous avons décidé arbitrairement qu'il fallait apprendre, est un attentat contre la liberté. L'éducation entendue comme l'effort tenté par les instituteurs pour obtenir que les élèves leur ressemblent, n'est qu'un despotisme et une tyrannie morale. Nous nous arrogeons un droit que nous n'avons pas, en obligeant les générations nouvelles à se modeler sur notre propre image. On comprend encore que les croyants des différentes religions, juifs, mahométans, chrétiens, veuillent forcer les enfants à accepter les dogmes d'une religion que chacun d'eux regarde comme infaillible, et en dehors de laquelle ils ne pensent pas qu'il y ait de salut possible. Mais quelle impertinente prétention n'est pas celle de philosophes, de savants, qui ne s'entendent pas entre eux, qui ne peuvent dire où est la vérité, qui se confondent eux-mêmes par leurs opinions contradictoires, et qui pourtant osent imposer au peuple un code absolu de directions et de règles pédagogiques? Et, pour tout dire, le droit d'éducation n'existe pas. « L'éducation, en tant que formation préméditée d'un esprit d'après un certain modèle, n'est point féconde, n'est point légitime, n'est point possible. »

Et Tolstoï continue ainsi, reprenant sous mille formes sa thèse favorite, et, comme un enfant turbulent qui aurait besoin d'être apaisé, répétant jusqu'à satiété son refrain toujours le même : « La pédagogie ne sait ni ce qu'il faut enseigner, ni comment on doit enseigner. »

On devine quelle est la conclusion de ces critiques enflammées, qui ne tendent à rien de moins qu'à contester à la pédagogie tous ses principes, à l'éducateur tous ses droits. Tolstoï déclare que « la seule méthode d'instruction, c'est l'expérience; le seul criterium, la liberté ». En d'autres termes, on ne doit enseigner aux enfants que ce qu'ils demandent à apprendre eux-mêmes, ce qui est de leur goût; on soumet perpétuellement à une sorte de plébiscite scolaire le choix des matières de l'enseignement; on s'incline devant la volonté du peuple; et ni l'autorité des penseurs, ni l'expérience des siècles passés ne sauraient prévaloir contre la seule puissance légitime que reconnaisse Tolstoï : l'instinct populaire. Et de même, il n'y a pas d'autre méthode à recommander que celle dont l'expérience démontrera l'efficacité par le succès : l'école sera constamment un champ d'expériences, où les procédés seront infiniment variables, comme est variable elle-même la nature de l'enfant.

Nous avons exposé dans ses lignes essentielles la doctrine de Tolstoï. Pour se rendre bien compte de l'esprit qui anime ce Rousseau slave, et pour achever de connaître, dans son fond troublé et bizarre, celui que M. Bréal a pourtant appelé « un noble et profond penseur », il convient de montrer, par quelques citations, de quels sentiments étroits, de quels étranges préjugés Tolstoï est parfois la dupe. Sait-on de quelle manière il interprète le zèle passionné, l'admirable dévouement de tant d'instituteurs et d'institutrices qui s'efforcent de trans-

mettre à leurs élèves leurs sentiments et leurs pensées, et de les élever selon le modèle de la perfection et l'idéal qu'ils ont conçus? Nous citons textuellement : « L'éducation, c'est la tendance d'un individu à rendre un autre individu tel qu'il est lui-même (la tendance du pauvre à s'approprier la fortune du riche, la jalousie d'un vieillard en voyant la jeunesse fraîche et vigoureuse, jalousie érigée en principe et en théorie). Je suis persuadé que, si le maître peut déployer une telle ardeur dans l'éducation de l'enfant, c'est uniquement qu'au fond de cette tendance se recèle la jalousie de la pureté de l'enfant,et le désir de le voir semblable à soi, c'est-à-dire plus dépravé. »

Ces quelques lignes font froid à l'âme, presque autant que le ferait le sombre récit d'un complot de nihilistes. A quelles subtilités d'analyse inexacte et injuste le besoin de calomnier la nature humaine peut-il donc conduire un pessimiste!

Ailleurs, le comte Tolstoï laisse voir avec quelle légèreté il forme ses jugements et prononce étourdiment ses arrêts de condamnation contre l'école. Il se bat véritablement contre des moulins, lorsque, après avoir affirmé que plus nous allons, plus l'école devient détestable, il se plaint que les influences de la vie réelle, qui est à ses yeux la grande éducatrice, soient de plus en plus écartées de l'instruction et de l'éducation. « L'instituteur, dit-il, tâche d'entourer son élève d'un mur impénétrable aux influences du monde; il ne laisse passer dans l'entonnoir que ce qu'il juge utile... Partout se dresse, tout autour de l'école, comme une muraille de la Chine, la sagesse du livre. » La pédagogie moderne n'a-t-elle pas précisément entrepris de réconcilier l'école et la vie, c'est-à-dire de substituer à l'instruction purement « livresque » l'acquisition des sciences réelles, des connaissances pratiques, de tout ce qui, en un mot, rapproche l'enfant du monde où il doit vivre et le prépare à y jouer convenablement son rôle? Les critiques de Tolstoï se trompent d'adresse : visant les écoles où se consomme une sorte de divorce entre la société, la famille, d'une part, et des études inutiles, de pure convention, d'autre part, elles peuvent être appliquées avec quelque justice aux écoles d'autrefois, à celles qui semblent trouver plus facilement grâce devant la sévérité de Tolstoï, les écoles ecclésiastiques, où enseigne, comme il le dit, « son ami le pope »; elles n'atteignent pas les écoles nouvelles, où l'on travaille, non pour l'école, ni pour un autre monde, mais pour le monde réel et pour la vie.

Mais allez donc faire entendre raison à une imagination fougueuse et emportée, qui ne voit les choses qu'à travers les brouillards de ses préjugés! A en croire Tolstoï, plus nous avançons dans la civilisation et « plus l'instruction se retire de l'école dans la vie... Toute instruction sérieuse s'acquiert seulement par la vie et non par l'école. » Et il oppose aux leçons impuissantes, aux études stériles de l'école proprement dite, l'action de ce qu'il appelle l'école spontanée, celle de la rue, des cafés-concerts, du théâtre, de la lecture des journaux et des

romans. A certains moments même on pourrait croire que, satisfait de cet enseignement hasardeux, Tolstoï va proposer de supprimer radicalement toutes les écoles comme inutiles. Non! mais il demande au moins qu'à l'école officielle, réglementée, on substitue une école nouveau modèle, dans le genre de celle qu'il a fondée lui-même à Yasnaïa Poliana: école sans programme, sans règlement, sans discipline, où les élèves choisiront eux-mêmes leurs sujets d'étude, où ils pourront faire entendre au maître qu'il n'y a pas lieu de continuer un enseignement qui ne leur plaît pas, où ils travailleront dans la mesure de leurs goûts naturels, où ils s'installeront comme ils voudront, sur les tables, par terre, sur les genoux de leurs camarades; une école enfin qui, comme discipline et comme enseignement, s'élaborera elle-même en pleine liberté: chaos et confusion, à l'origine, d'où doit sortir, au gré des illusions de Tolstoï, par le jeu seul des forces naturelles, un ordre parfait, de même que dans le monde des Épicuriens l'ordre cosmique dérive du hasard et de l'arrangement fortuit des molécules de la matière.

Tolstoï applique son même principe de liberté absolue à l'organisation des écoles. Le peuple seul doit être appelé à choisir les instituteurs, à payer leurs services comme il l'entend, à les louer pour un ou plusieurs mois. Le peuple seul doit régler, selon ses convenances, la question des locaux scolaires. L'administration lui impose pour écoles des maisons en fer et en pierre, fort coûteuses; le peuple n'en veut pas. Il faut le laisser libre d'installer son école autonome où il lui plaît, dans un cabaret, dans une grange à blé. Que l'on enseigne dans un poulailler, peu importe, si l'on enseigne bien! Mais on a le droit de se demander si les moyens de recrutement des instituteurs proposés par Tolstoï sont de nature à garantir au peuple ce bon enseignement et ces bons maîtres. Tolstoï ne veut pas d'écoles normales, de « séminaires » où l'on contraint les futurs maîtres à suivre un cours régulier d'études. Pour l'instruction telle qu'il la comprend, le premier venu suffit: un sacristain, un soldat retour du régiment, un passant quelconque. « Pour peu qu'il sache lire et écrire, et ne présente rien de suspect, » le passant sera engagé à tant par mois. Il est impossible de ne pas sourire de ces procédés un peu primitifs. En vérité, la haine de la réglementation, de la loi uniforme, entraîne bien loin le réformateur russe, et l'on s'inquiète de savoir ce que pourront être ces écoles de villages confiées à des inconnus, à des soldats libérés, livrées par conséquent à tous les hasards, exposées à tomber dans les mains de l'ignorance ou de l'immoralité. Quand le village s'appelle Yasnaïa Poliana, quand le passant, quand l'instituteur improvisé s'appelle Tolstoï, tout ira bien. Mais combien de fois ce hasard heureux se reproduira-t-il? Et sous prétexte de remédier aux maux d'une civilisation oppressive, n'est-ce pas retomber dans la barbarie que s'en rapporter, pour le choix des instituteurs, au jeu normal de l'offre et de la demande entre des postulants qui ne possèdent aucun titre de capacité et des

paysans ignorants dont rien n'éclaire le jugement? Mais Tolstoï n'en démord point. Il veut « un corps d'instituteurs publics à bon marché »; et il admet tout au plus que dans l'école même on dresse quelques élèves de choix pour les futurs emplois d'instituteurs. Donc, plus de préparation normale, plus d'examens, plus de conditions de capacité; surtout plus d'unité, plus de règle commune dans l'organisation des écoles. Chaque maître enseignera à sa guise : ou plutôt au gré des parents de ses élèves dont les volontés — nous dirions les caprices, si le peuple infaillible, si le peuple auguste et souverain, comme l'entend Tolstoï, pouvait avoir des caprices — se substitueront à toute loi générale. Il n'enseignera d'ailleurs pas toute l'année : le peuple exige que l'enseignement ne se donne que pendant l'hiver. L'hiver, il est vrai, est long en Russie : sept mois pour le moins. C'est fort heureux pour l'école : s'il était plus court, s'il ne durait que trois mois, il faudrait réduire à trois mois la durée de la scolarité annuelle!

Tolstoï, à vrai dire, est un mécontent, et, quoique les satisfaits aient beaucoup à apprendre à l'école des mécontents, nous ne pensons pas que ses rêveries pédagogiques soient destinées à obtenir plus de succès en France qu'elles n'en ont eu en Russie. Rien de ce qu'il voit autour de lui ne le contente. De l'institutrice il dira qu'elle est « une créature monstrueuse, qui fait consister toute la perfection de la nature humaine dans l'art de tirer la révérence, de porter des cols et de parler français. » — « Dans les écoles de district (écoles primaires supérieures), l'apprentissage de l'oisiveté, de la ruse, de l'hypocrisie, de l'affaiblissement physique, déjà commencé dans les écoles de village, se continue sur une vaste échelle. » — « Dans les gymnases (collèges d'enseignement secondaire), outre un savoir sans application possible, le fils du petit marchand ou du petit noble étudie encore l'art de faire des dettes, de tromper, de soutirer par la ruse de l'argent à ses parents, et autres mérites qui trouveront dans l'université leur épanouissement définitif, » l'université étant le résumé et comme la concentration de tous les maux et de tous les vices scolaires.

Très acharné contre les institutions de son pays, Tolstoï n'est pas plus tendre pour les étrangers. Il s'en faut, par exemple, qu'il juge avec faveur la nation française. « Les Spartiates, dit-il, élevaient des hommes vaillants. Les Français élèvent des gens à l'esprit étroit et satisfaits d'eux-mêmes. » Son appréciation est sévère, en ce qui concerne les écoles qu'il a visitées à Marseille (il est vrai que la visite date de 1860) : « Je me suis convaincu que les établissements scolaires de Marseille étaient entièrement mauvais. » Il prétend avoir constaté dans ces écoles qu'aucun élève n'était capable de résoudre le plus simple problème sur l'addition et la soustraction. « A une question sur l'histoire de France, ajoute-t-il, les écoliers répondaient assez bien de mémoire, sauf que l'un d'eux m'apprit que Henri IV avait été tué par Jules César. » Ce qui peut nous consoler dans notre amour-

propre national, c'est que Tolstoï n'est pas plus indulgent dans son témoignage sur les écoles des autres pays d'Europe : « Je pourrais écrire des volumes entiers, dit-il, sur l'ignorance que j'ai rencontrée dans les écoles de Suisse et d'Allemagne. »

Et à vrai dire, c'est la pédagogie allemande, surtout c'est l'importation en Russie des méthodes et des procédés allemands, que Tolstoï poursuit de ses invectives, de ses cris de révolte. Sa colère est parfois amusante, et nous n'oserions affirmer qu'il ait toujours tort. « Dès que des parents, ou simplement des gens de jugement sain qui s'occupent de l'instruction, expriment un doute sur la valeur de ces procédés, on leur dit : « Et le fameux Pestalozzi, et Diesterweg et » Denzel, et Waitz, et la méthodique, et l'euristique, la didactique, le » concentrisme! » Et les parents de lever les bras au ciel et de dire : « Eh bien! Dieu soit avec eux; ceux-là savent mieux! » Ce que Tolstoï reproche particulièrement aux méthodes allemandes, c'est qu'elles emploient beaucoup de temps à apprendre aux enfants, avec des allures pédantesques, ce que les enfants savent déjà. Après avoir cité des exemples de leçons de choses imitées de Pestalozzi, dans lesquelles le maître apprend à ses élèves à nommer les objets usuels, à distinguer le côté droit du côté gauche, etc., Tolstoï conclut ainsi : « La première chose qui saute aux yeux, c'est que tout cela s'adresse à des enfants imaginaires, à des enfants comme je n'en ai jamais vu, pour ma part, dans tout l'empire russe... Les enfants de moins de deux ans savent déjà tout cela... Peut-être les enfants hottentots et nègres, peut-être aussi certains enfants allemands, peuvent-ils ignorer ce qu'on leur apprend dans ces entretiens : mais les enfants russes, à l'exception des seuls idiots, savent tous, dès leur entrée à l'école, ce que signifie *en bas*, *en haut*, ce que c'est qu'un *banc*, une *table*. »

Mais il faut nous arrêter et conclure. Malgré quelques vues de détail judicieuses et profondes, les essais théoriques de Tolstoï, aussi bien que les expériences de son école de Yasnaïa Poliana, ne sont guère qu'une fantaisie curieuse, le rêve d'un poète. Ce serait une singulière préparation à la vie organisée, à la vie légale des sociétés européennes, que l'anarchie scolaire qu'il préconise. Il est vrai qu'il rêve aussi d'une société sans juges, sans prisons, sans armées, presque sans lois. Mais nous n'en sommes pas encore là, et l'humanité ne verra jamais sans doute luire le jour où des écoles anarchiques seront le fondement d'une société sans règles, chère à l'utopiste russe. La « contrainte de l'éducation » restera une nécessité sociale; sans compter qu'elle est le droit incontestable soit des parents vis-à-vis de leurs enfants qu'ils ont l'obligation d'élever, soit de l'État vis-à-vis de futurs citoyens qu'il s'agit de préparer au respect des lois. La vraie liberté n'est pas, comme le croit Tolstoï, le produit de la nature : elle suppose une culture régulière, un développement normal de la raison. Par une contradiction singulière, Tolstoï, qui s'en remet au peuple pour tout décider, au peuple « qui a besoin de l'instruc-

tion, comme l'herbe desséchée a besoin d'un peu d'eau, » déclare lui-même que le peuple ignore ses besoins, que tout le monde les ignore : « Les besoins du peuple étaient et demeurent inconnus. » C'est donc dans tous les hasards, dans les aventures et l'inconnu, que Tolstoï rêve de précipiter l'humanité, en voulant affranchir de toute éducation uniforme, de toute conception d'un développement général, « les obscures spontanéités individuelles »; en proposant d'émanciper, de déchaîner des forces inconscientes, pour les livrer à une évolution incertaine, qui, comme il le dit lui-même, n'a pas « de but final ».

On aurait donc quelque envie de renvoyer Tolstoï à ses romans. Et cependant, croyons-nous, il ne faut point regretter que l'immortel auteur de *La Guerre et la Paix* ait fait une incursion sur le terrain pédagogique. De toutes ses imprécations violentes contre la société et les institutions scolaires, il y a tout de même quelque chose à retenir. Tolstoï n'a pas tout à fait tort quand il reproche à la pédagogie moderne de substituer parfois une routine nouvelle, un autre formalisme, des habitudes mécaniques d'une autre forme, aux méthodes et aux procédés vieillis de l'ancienne école. De son amour immodéré de la liberté, de son respect fanatique pour les instincts du peuple, nous pouvons retirer une leçon salutaire : c'est que peut-être nous sommes nous-mêmes trop amoureux de l'uniformité, de l'ordre invariable, que nous avons trop sacrifié à l'idée de la nécessité d'un type unique d'instruction et d'éducation, que, par exemple, il ne convient pas d'imposer aux fils de paysans les mêmes études ni la même durée de travail scolaire qu'aux fils d'ouvriers ou de petits bourgeois des grandes villes; qu'une chose excellente à Paris ne vaut rien si on la transporte de tout point conforme au même programme dans un village reculé... Et n'avons-nous pas aussi à faire notre profit, à condition d'en exclure les exagérations paradoxales, de cette idée qui revient sans cesse dans les écrits d'un philosophe légèrement rabâcheur, comme le sont tous les hommes sincèrement convaincus : à savoir que l'influence passagère de l'école est dominée, qu'elle peut être combattue ou aidée, par l'influence perpétuelle de la vie et du milieu social ? Nous avons construit l'école : c'est bien, et Tolstoï est aveugle de n'en pas reconnaître avec nous les salutaires effets. Mais notre œuvre ne sera-t-elle pas compromise, l'action éducatrice de l'école ne sera-t-elle pas insuffisante, si nous laissons libre cours dans la rue, dans les théâtres, dans les mauvais journaux, à un débordement malsain d'images immorales, de chansons obscènes, de descriptions corruptrices; si, en un mot, autour de l'école qui s'efforce de moraliser, nous laissons circuler un courant tout-puissant d'exemples qui dépravent et qui avilissent?

Gabriel COMPAYRÉ.

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

L'enseignement de la chimie peut être fait à deux points de vue différents. S'il s'adresse aux élèves des classes supérieures de nos établissements d'enseignement secondaire, il doit, sans négliger les applications, porter principalement sur les propriétés physiques et chimiques des corps, sur les grandes lois des phénomènes chimiques. Les lois de nombre, la thermochimie, que M. Berthelot a étudiée avec tant de soin, dans ces dernières années. les théories de la dissociation et de la transformation, établies par Henri Sainte-Claire Deville et par ses élèves Debray, Troost et Hautefeuille, devront être exposées avec détails, parce que ces lois et théories serviront de guide à l'étudiant en chimie : elles l'aideront à se reconnaître dans les phénomènes si variés, et quelquefois si complexes, qui lui sont exposés. Elles constitueront le côté philosophique de la science et lui enlèveront de l'aridité. Mais lorsque l'enseignement de la chimie est donné dans nos établissements d'enseignement primaire supérieur ou autres, il doit avoir un caractère différent, et le professeur, sans perdre de vue la théorie, devra porter l'attention de ses élèves sur les applications, sur la fabrication des produits employés par l'industrie. Il trouvera, dans la description des procédés industriels, maintes occasions de revenir sur la théorie et, si l'on nous permet cette expression, de la servir à ses élèves à doses petites, d'une assimilation plus facile. Ces différentes descriptions devront être reliées les unes aux autres, et le professeur devra montrer à ses élèves comment, dans beaucoup de cas, des procédés, distincts en apparence, sont étroitement unis et ne forment qu'un faisceau, dont toutes les parties concourent au développement de la richesse nationale.

La fabrication des *gros produits chimiques* nous offre à cet égard un exemple bien frappant. On désigne sous ce nom un certain nombre de matières fréquemment employées par les différentes industries et dont la production à bon marché intéresse chacune d'elles. Nous citons l'acide sulfurique, l'acide chlorhydrique, l'acide azotique, le chlore et le chlorure de chaux, le sulfate de soude et le carbonate de soude ou soude artificielle. Une usine de gros produits chimiques constituait, il y a quelques

années encore, une espèce de cycle, dont le point de départ était la fabrication de l'acide sulfurique, et dont le but était celle de la soude. L'acide sulfurique se fabriquait, se fabrique encore, par l'oxydation de l'acide sulfureux au moyen de l'oxygène de l'air et par l'intermédiaire de l'acide azotique. Une partie de l'acide sulfurique produit était consommée par les différentes industries, l'autre servait dans l'usine même : 1° pour attaquer l'azotate de soude et faire du sulfate de soude et de l'acide azotique expédié au dehors, 2° pour décomposer le chlorure de sodium et donner lieu à du sulfate de soude et de l'acide chlorhydrique. Ce dernier lui-même se divisait en deux parties : l'une destinée à la consommation générale, l'autre employée par le fabricant lui-même pour faire du chlore, en la faisant agir sur du bioxyde de manganèse. Ce chlore était envoyé dans des chambres où se trouvait de la chaux éteinte, étalée sur des tablettes, et où se produisait le chlorure de chaux employé au blanchiment des fibres textiles et des tissus.

Quant au sulfate de soude provenant de la fabrication de l'acide azotique et de l'acide chlorhydrique, une partie était vendue aux verriers, l'autre, et la plus importante, était employée dans l'usine à la production de la soude artificielle, ou carbonate de soude, par le procédé Leblanc. Ce procédé consiste, comme on le sait, à faire réagir l'un sur l'autre, dans des fours à réverbère chauffés à la houille, du sulfate de soude, de la craie et du charbon. Ainsi donc, comme nous le disions, le point de départ étant l'acide sulfurique, le but était la soude; chemin faisant l'industriel écoulait au dehors les produits de second ordre, l'acide azotique, l'acide chlorhydrique et le chlorure de chaux.

On comprend qu'une industrie d'une importance aussi considérable ait dû être l'objet d'études persévérantes faites par les chimistes et par les ingénieurs. Aussi depuis ses origines n'a-t-elle cessé de se transformer. Sans pouvoir la suivre dans ses progrès continus, nous voulons montrer quelques-unes des étapes qu'elle a parcourues avant d'arriver à la fabrication de la soude à l'ammoniaque et à celle du chlore par les oxychlorures de magnésium.

Presque au début, c'était Gay-Lussac qui, pour abaisser le prix de revient de l'acide sulfurique et rendre moins dangereuses pour leurs voisins les fabriques d'acide sulfurique, in-

ventait l'appareil que l'on a appelé *tambour de Gay-Lussac*. Il arrêtait ainsi les vapeurs nitreuses, qui avant lui s'échappaient au dehors, et les renvoyait en tête des chambres à l'état de dissolution dans l'acide sulfurique à 60 degrés Baumé. Elles rentraient ainsi dans la circulation et servaient à de nouvelles oxydations. Mais, malgré le mérite de ce procédé, qui est encore employé aujourd'hui, on s'aperçut qu'il était lui-même perfectible. Car il faut au tambour de Gay-Lussac de l'acide à 60° sous peine de ne pas absorber les vapeurs nitreuses. Les chambres de plomb ne donnent que de l'acide à 52°. Il faut donc élever son titre de 8° par l'action de la chaleur dans des bassins de concentration. Or, lorsque l'acide nitreux, à 60° en acide sulfurique, arrive en tête de l'appareil dans le *dénitrificateur*, il y abandonne ses vapeurs nitreuses à l'acide sulfureux, mais en même temps son titre s'abaisse à 52°. Ce qui fait que les huit degrés gagnés à prix d'argent, puisqu'il a fallu brûler de la houille pour la concentration, se trouvent perdus. Malgré cela, il y avait encore avantage, et l'on se servit exclusivement du procédé Gay-Lussac jusqu'à l'invention des *tours Glover*, qui sont de grands cylindres verticaux en plomb très épais, protégé intérieurement par un revêtement de briques très siliceuses. Ces tours, qui sont très élevées, sont remplies de silex. Pendant que l'acide sulfureux, chaud et provenant des fours à pyrite, arrive par le bas de la tour, pour la parcourir en s'élevant, on fait tomber de haut en bas un mélange d'acide nitreux venu du tambour Gay-Lussac et d'acide à 52° fourni par les chambres. L'acide sulfureux s'oxyde, ramène les produits nitreux à l'état de bioxyde d'azote, forme de l'acide sulfurique qui s'ajoute à celui qui coule de bas en haut; la température s'élève, et on recueille au bas de la tour, à une température de 120° à 130°, de l'acide sulfurique à 60°. On voit donc que non seulement on ne perd plus les 8° de concentration de l'acide sulfurique nitreux, mais qu'on élève de 8° l'acide à 52° fourni par les chambres. A peu près à la même époque, M. Michel Perret, par l'invention de son four à tablettes, introduisait une nouvelle économie, puisque ce four permet de brûler les poussières de pyrite qu'avant lui on était obligé ou de perdre ou de transformer en briquettes d'un volume suffisant pour ne pas passer entre les barreaux des grilles.

Quant à la fabrication du chlore par le bioxyde de manganèse et par l'acide chlorhydrique, elle présentait un inconvénient considérable, parce que le chlorure de manganèse, produit par cette réaction, constituait un résidu très encombrant pour le fabricant. S'il l'envoyait à l'état liquide dans les cours d'eau voisins, il empoisonnait les poissons et s'exposait à des procès et à de véritables spéculations de la part des riverains. Qu'on nous permette à ce sujet une anecdote personnelle.

Un jour, après avoir visité à Lille une des importantes usines de Kuhlmann, nous nous promenions avec lui dans le parc attenant à son habitation. Arrivés au bout du parc, nous apercevions une espèce de montagne noire d'apparence étrange. Nous lui en demandions l'origine. « Ce sont mes résidus de manganèse, nous répondit-il. J'ai eu tant de procès avec mes voisins que j'ai donné l'ordre à mes ingénieurs de précipiter le chlorure liquide par la chaux. Il en résulte du protoxyde de manganèse que j'accumule ici et qui s'y oxyde. Peut-être ce gisement intriguera-t-il un jour les géologues de l'avenir. » Kuhlmann avait, sans s'en douter, inventé le procédé Weldon, dont nous allons dire quelques mots et qui est aujourd'hui employé dans toutes les usines où l'on fabrique le chlore par le bioxyde de manganèse et l'acide chlorhydrique. Kuhlmann avait ensuite essayé d'utiliser le protoxyde de manganèse formé par l'action de la chaux sur le chlorure et de régénérer le bioxyde, mais il n'y était point parvenu dans des conditions pratiques.

Cette régénération du bioxyde de manganèse a été réalisée par le chimiste anglais Weldon. Les solutions de chlorure de manganèse, provenant de l'appareil de fabrication du chlore, sont amenées dans des réservoirs munis d'agitateurs, où on les traite par de la craie, qui neutralise l'excès d'acide chlorhydrique et précipite le fer et l'alumine. Après clarification dans des bassins spéciaux, le chlorure liquide est envoyé à la partie supérieure d'un cylindre en fer de 4 mètres de diamètre et de 7 à 8 mètres de hauteur. Il y tombe et y rencontre un lait de chaux, qui forme du chlorure de calcium et précipite le protoxyde de manganèse. Celui-ci dans sa chute rencontre un courant de vapeur d'eau et d'air comprimé, insufflés par le bas de l'appareil. Il se forme du bioxyde de manganèse qui reste combiné à la chaux, et cette

combinaison, que Weldon appelle ***manganite de chaux***, peut être considérée comme du sesquioxyde de manganèse où un équivalent de calcium a remplacé un équivalent de manganèse. Ce manganite de chaux constitue une poudre noire, qui se dépose sous forme de boue dans les réservoirs, où on envoie le liquide sortant du cylindre régénérateur. On la recueille et on la décompose par l'acide chlorhydrique. Il se forme du chlorure de manganèse et du chlore. On régénère ainsi, quand le procédé est bien conduit. 75 0/0 au moins de l'oxyde de manganèse primitivement employé.

Tels sont les principaux perfectionnements apportés, jusqu'à Weldon et à Glover, à l'industrie des gros produits chimiques. Nous laissons de côté dans cette revue sommaire bien des tentatives de moindre importance. Jusqu'ici le cycle dont nous avons parlé n'était pas rompu : il l'est actuellement par la fabrication de la soude appelée *soude à l'ammoniaque*. Cette fabrication a presque entièrement remplacé le procédé Leblanc, qui n'est plus employé que pour quelques usages spéciaux.

Le procédé dit *à l'ammoniaque* repose sur une réaction très simple, connue de tous les chimistes. Cette réaction est la suivante: si l'on traite par le bicarbonate d'ammoniaque une solution de chlorure de sodium, il se forme du chlorhydrate d'ammoniaque, qui reste dissous, et du bicarbonate de soude qui se précipite. On peut obtenir la même réaction en faisant passer un excès d'acide carbonique dans une solution ammoniacale de chlorure de sodium. Le bicarbonate de soude précipité est séparé par filtration, lavé, séché, puis porté à une température qui le transforme en carbonate neutre; l'acide carbonique qui se dégage dans cette torréfaction rentre dans la fabrication. Enfin, la liqueur où s'est formé le bicarbonate de soude contenant des sels d'ammoniaque et de l'ammoniaque, on devra en extraire l'ammoniaque pour la faire servir à nouveau dans la fabrication. Le carbonate ammoniacal sera extrait par distillation : le chlorhydrate d'ammoniaque sera décomposé par la chaux et converti en ammoniaque et en chlorure de calcium. Ajoutons que, le bicarbonate de soude n'étant pas complètement insoluble dans les liqueurs traitées, une certaine quantité de ce sel y reste en dissolution et, pendant la régénéra-

tion de l'ammoniaque, se transformera en chlorure de sodium, par une réaction inverse dont nous parlerons plus loin.

Le côté aussi élégant que productif de la réaction principale consiste en ce que théoriquement les seules matières à renouveler sont le chlorure de sodium, qui se transforme en bicarbonate de soude, et le carbonate de chaux qui se transforme en chlorure de calcium.

Ces réactions sont bien simples, et il n'est pas d'élève qui ne soit capable d'en comprendre le mécanisme. Mais entre la réaction de laboratoire, qui donne naissance à un corps, et la production de ce corps dans des conditions vraiment industrielles, il y a quelquefois bien loin : entre ces deux termes, il y a place pour de longues recherches et pour des essais souvent infructueux. C'est ce qui est arrivé dans la question qui nous occupe. En 1838 Dyar et Hemming prennent un brevet pour la fabrication du carbonate de soude par l'action du carbonate d'ammoniaque sur le chlorure de sodium. A partir de cette époque se déroule une longue série de brevets, parmi lesquels nous citerons ceux d'Henri Waterton (1840), d'Alfred Canning (1840), de Deacon (1854), William Gossage (1854), Turck (1855). En 1854 M. Théophile Schlœsing, dans un brevet pris en Angleterre, décrit des appareils qui réalisent un grand progrès sur les systèmes employés avant lui ; et en 1855 il montait à Puteaux une usine où fonctionnèrent des appareils plus tard décrits dans un très beau mémoire publié par lui dans les *Annales de physique et de chimie* en collaboration avec M. Rolland.

Quoi qu'il en soit, malgré ces courageux et intelligents efforts, le problème n'était pas résolu au point de vue industriel, et le procédé Leblanc restait maître du marché de la soude artificielle. C'est à M. Solvay que l'on doit d'avoir définitivement assuré la supériorité du procédé à l'ammoniaque. Dans son brevet de 1863, et surtout dans ceux de 1872 et de 1876, il décrit des appareils dont l'invention repose sur la connaissance parfaite des différents problèmes à résoudre. Nous ne pouvons, dans un article du genre de celui que nous écrivons, entrer dans la description détaillée des appareils et des perfectionnements successifs, mais nous allons essayer de signaler les écueils à éviter et les moyens employés pour arriver au but poursuivi.

Une des causes principales des échecs essuyés, dans cette longue série d'essais, consiste dans la facilité avec laquelle se produit la réaction *inverse* de la réaction *génératrice*. Par l'action de la chaleur, le chlorhydrate d'ammoniaque formé réagit sur le bicarbonate de soude produit, et il se régénère du chlorure de sodium et du bicarbonate d'ammoniaque, ce qui équivaut à retourner au point de départ. Il faut donc éviter l'élévation de la température quand le carbonate de soude est produit. M. Solvay ayant remarqué que la carbonatation de l'ammoniaque comporte deux phases, la formation du carbonate neutre, qui se fait avec grande élévation de température, et celle de la reproduction du bicarbonate, pendant laquelle l'échauffement est faible, il a eu l'idée de carbonater en deux fois. Il fait d'abord passer l'acide carbonique dans la solution ammoniacale pour former le carbonate neutre avant d'y ajouter le chlorure de sodium; et ce n'est que lorsque le refroidissement a eu lieu qu'il ajoute le chlorure et achève la carbonatation. Il est évident d'ailleurs que l'on devra assurer un contact aussi intime que possible entre l'acide carbonique et la liqueur à carbonater. Pour cela on y fera barboter le gaz.

M. Solvay emploie à cet effet des colonnes semblables à celles dont on se sert dans la distillerie et la rectification des alcools. C'est à la construction intelligente et à l'usage méthodique de ces colonnes qu'il doit tout son succès. Ces appareils ont une hauteur de 15 mètres environ et sont divisés, dans le sens horizontal, en compartiments formés par des cloisons bombées et percées de trous. La dissolution du carbonate neutre d'ammoniaque et de chlorure de sodium y circule de haut en bas, tandis que l'acide carbonique, préparé dans des fours à chaux et refoulé par des pompes, y circule de bas en haut. La hauteur de la colonne liquide exige, pour que le gaz carbonique puisse pénétrer dans la colonne, qu'il y soit refoulé sous pression. Il est donc dans de meilleures conditions pour se dissoudre et se combiner. A mesure qu'il monte, il se détend, par suite se refroidit et, en abaissant la température du liquide, rend la réaction inverse plus difficile. La liqueur chargée de bicarbonate de soude solide sort au bas de la colonne, et est filtrée sur des filtres spéciaux; le bicarbonate reste sur les filtres, on le lave avec une dissolution saturée de bicarbonate de soude pour lui enlever les sels étrangers, et on le torréfie

dans des étuves chauffées à la vapeur pour le transformer en carbonate neutre. On obtient ainsi un produit presque chimiquement pur et d'un prix beaucoup moins élevé que la soude Leblanc.

Il nous reste à dire comment on régénère l'ammoniaque et comment on prépare la dissolution ammoniacale de sel marin.

Le liquide qui sort des colonnes à carbonatation contient toute l'ammoniaque mise en œuvre, soit à l'état d'ammoniaque libre, soit à l'état de carbonate ou de chlorhydrate. L'ammoniaque libre ou carbonatée est régénérée par distillation ; celle du chlorhydrate est régénérée par la chaux qui décompose le chlorhydrate, dégage l'ammoniaque et forme du chlorure de calcium. L'opération se fait d'une manière continue dans des colonnes analogues à celles que nous avons décrites. L'eau mère arrive par le haut de la colonne et circule de haut en bas, de la vapeur d'eau arrive par le bas et sert à échauffer le liquide et à faire distiller l'ammoniaque et le carbonate. En bas, l'eau mère rencontre de la chaux qui décompose le chlorhydrate. Les vapeurs ammoniacales sortent par le haut de la colonne et vont se dissoudre dans l'eau. Dans cette eau arrive de l'acide carbonique pur provenant de la torréfaction du bicarbonate de soude; c'est là que se fait la première carbonatation dont nous avons parlé. Cette dissolution de carbonate neutre d'ammoniaque est mélangée au chlorure de sodium et envoyée dans les carbonateurs précédemment décrits.

Nous avons réduit cette description à ses éléments essentiels, et malgré cela elle fait voir combien est souvent compliquée dans l'industrie la réalisation pratique d'une réaction fort simple au laboratoire. La même remarque peut être faite à l'occasion d'un procédé tout récemment inventé pour la préparation du chlore.

M. Weldon s'était activement occupé, jusqu'à sa mort, d'un nouveau mode de fabrication du chlore, basé sur la décomposition du chlorure de magnésium par l'oxygène de l'air au rouge. Le dernier brevet en ce sens avait été pris par lui à la date du 23 juin 1884. Mais la solution industrielle de ce problème avait présenté de nombreuses difficultés tant au point de vue des appareils à construire qu'à celui des réactions à mettre en jeu.

M. Weldon avait fait partager ses idées à M. Péchiney, directeur de l'usine de Salindres (Gard), qui se mit à l'œuvre avec

M. l'ingénieur Boulouvard. Des essais furent tentés sur une fabrication de 1,000 kilog. de chlore par jour, et, dans une communication récente à la *Society of chemical industry*, le professeur James Dewar a pu annoncer qu'ils avaient parfaitement réussi, que le problème était résolu, et que les ingénieurs français avaient réalisé le vœu de Weldon, qui, avant sa mort, disait à la même Société : « Si ce procédé réussit, et si je suis encore parmi vous, je vous en donnerai communication, et je n'imagine rien qui puisse m'être plus agréable que de venir vous annoncer moi-même que le vieux procédé Weldon, après s'être imposé dans toutes les usines du monde, est enfin passé dans le domaine des choses qui furent utiles dans leur temps. »

Le procédé Weldon-Péchiney repose sur ce fait que le chlorure de magnésium anhydre, soumis, au rouge, à l'action d'un courant d'oxygène ou d'air, dégage son chlore à l'état libre : en même temps l'oxygène se substitue au chlore et, à la fin de l'opération, il ne reste plus que de la magnésie calcinée, que l'on attaque par l'acide chlorhydrique pour régénérer le chlorure de magnésium. Malheureusement le chlorure de magnésium hydraté, que l'on obtient ainsi, se décompose en magnésie et en acide chlorhydrique lorsqu'on cherche à le déshydrater. Il est vrai qu'en l'associant au chlorhydrate d'ammoniaque, la dissociation du chlorhydrate restituerait constamment au chlorure magnésien l'acide chlorhydrique qu'il perd ; M. Weldon avait d'abord songé à calciner un mélange de chlorure de magnésium et de chlorhydrate d'ammoniaque, se proposant d'utiliser, dans le nouveau procédé de fabrication, et l'acide chlorhydrique, qui peut être considéré comme un résidu de la production du sulfate de soude, et le chlorhydrate d'ammoniaque, produit résiduel de la soude à l'ammoniaque. En poursuivant ces études, Weldon a été amené à employer l'oxychlorure de magnésium, qui est une combinaison de magnésie et de chlorure de magnésium, combinaison obtenue en dissolvant la magnésie dans l'acide chlorhydrique et versant, dans la dissolution du chlorure, de la magnésie en poudre qui se combine avec lui. Il se forme alors une bouillie d'oxychlorure que l'on dessèche, et l'on obtient ainsi des morceaux d'oxychlorure, que l'on décomposera au rouge blanc dans un courant d'air. Sans nous arrêter à la description des appareils savamment installés pour la production de

l'oxychlorure, nous donnerons une idée sommaire de ceux que l'on emploie pour sa décomposition. Ils se composent essentiellement de chambres verticales très étroites, juxtaposées, et construites en briques.

Pour les chauffer, on les met en communication avec un brûleur mobile, qui y lance les gaz venant d'un gazogène. (Nous désignons par là le mélange de gaz provenant de la combustion incomplète du charbon et qui sont aujourd'hui très employés pour le chauffage des fours Siemens dans la préparation du verre, de l'acier Siemens-Martin, etc.). Ce brûleur apporte avec lui et les gaz et l'oxygène destiné à les brûler. Quand les chambres sont chaudes, on y verse l'oxychlorure par des trémies situées au-dessus d'elles, et on y fait passer un courant d'air de bas en haut. Le chlore se dégage, et un aspirateur l'emmène dans les chambres où se fait le chlorure de chaux, ou dans des appareils d'absorption par l'eau. Pendant que dure la décomposition, le brûleur a été enlevé et mené à d'autres chambres qu'il a servi à chauffer. Après la décomposition, la magnésie produite est déchargée par le bas des chambres. 1000 kilog. ou une tonne de chlore produit par le procédé Weldon-Péchiney coûte 199 francs, tandis que le même poids fabriqué au manganèse coûte 339 francs.

Nous terminerons cette causerie par quelques mots sur la *préparation électrolytique de l'aluminium.* La préparation industrielle de l'aluminium, que l'on doit aux travaux de H. Sainte-Claire Deville, auxquels se sont trouvés associés Debray, Morin et Rousseau, vient d'entrer tout récemment dans une nouvelle phase. Sainte-Claire Deville employait, pour cette préparation, la décomposition par le sodium d'un mélange de cryolithe et de chlorure double d'aluminium et de sodium (la cryolithe est un fluorure double d'aluminium et de sodium). Ce procédé est le seul qui ait donné, jusqu'à ces derniers temps, des résultats industriels. Sainte-Claire Deville avait renoncé à décomposer directement l'alumine. « La décomposition de l'alumine est au-dessus de nos forces, » disait-il. Mais à l'époque où il émettait cette opinion, on ne savait pas encore produire économiquement des courants électriques de grande énergie. Tout se tient dans la science, et une découverte dans l'une de ses branches féconde bientôt des

idées restées stériles dans d'autres parties. La décomposition de l'alumine, regardée comme impossible par H. Sainte-Claire Deville, est maintenant réalisée industriellement par suite des travaux de M. l'ingénieur Héroult, qui a installé dans les usines de la *Société électro-métallurgique française* à Froges (Isère) un procédé de fabrication dans lequel il décompose l'alumine par le courant électrique et produit de l'aluminium, qui se rend au pôle négatif.

Il se sert pour cela de creusets au fond desquels arrive l'électrode négative. Suivant l'axe des creusets est l'électrode positive, qui est en charbon et que l'on peut placer à une hauteur variable. On charge le creuset avec de la cryolithe et on fait passer le courant. La cryolithe se liquéfie, et on ajoute peu à peu de l'alumine, qui se décompose sous l'influence du courant. L'aluminium va au pôle négatif et se dépose au fond du creuset, d'où on l'extrait toutes les vingt-quatre heures. On obtient ainsi de l'aluminium à 99 0/0 de métal pur.

L'usine de Froges fabrique aussi des alliages d'aluminium (bronze d'aluminium et ferro-aluminium). M. Héroult se sert pour cela de caisses en fonte de fer garnies intérieurement d'un revêtement de charbon. Au fond de la caisse se trouve le métal que l'on veut allier à l'aluminium et qui communique avec l'électrode négative. La caisse est remplie d'alumine, au milieu de laquelle descend l'électrode positive. L'alumine offre au passage du courant une grande résistance; il se produit de la chaleur, qui fond l'alumine en un liquide fluide. Celui-ci se décompose, et, se rendant au pôle négatif, s'y allie au métal, qui est au fond de la caisse.

L'usine a une force hydraulique de 800 chevaux, dont 600 mettent en mouvement deux turbines, qui alimentent quatre machines dynamos produisant chacune un courant de 6,000 ampères et 15 volts. Ce sont des dynamos à faible tension et à courants continus.

L'aluminium donné par les anciennes méthodes coûtait de 80 à 100 francs le kilogramme : celui que produit l'usine de Froges est vendu de 20 à 30 francs. On estime que ce prix tombera au-dessous de 15 francs quand le nouvel essor donné aux applications de ce métal permettra d'en augmenter la production.

P. Poiré.

LA PRESSE ET LES LIVRES

FRANCK LE SAVOUREUX. — Nous avons annoncé dans notre dernier numéro la mort prématurée de notre collaborateur Franck Le Savoureux. La *Petite République française* a consacré à son souvenir un long article dont nous croyons intéressant de reproduire une partie. Après avoir raconté sa vie et montré le zèle ardent avec lequel il se livrait à l'enseignement dans sa chaire de Melun, l'auteur ajoute :

« Le Savoureux, très désireux de bien faire, de suivre le mouvement des doctrines contemporaines tant chez nous qu'à l'étranger, ne se ménageait pas assez. Il fut bientôt miné par une maladie lente qui le terrassa. Il dut renoncer à propager par la parole cette science de la sagesse qu'il répandait en sage : il fut nommé censeur au lycée de Sens, il y a quelques mois. Là, il étudia, il observa, il fit de la pédagogie pratique. Il eût été certainement un réformateur, car il se rendait bien compte des améliorations que l'internat réclame; mais le mal continuait à l'accabler. Il dut prendre un congé, partit pour le Midi, et, malgré la douceur du climat, y mourut.

» ... Jusqu'à la fin, il s'enfiévra d'ardeur, il concentra, dans le peu de jours qu'il lui était donné de vivre, la plus grande somme d'énergie possible pour mener à bien une œuvre qui lui était chère. Il préparait un grand ouvrage sur la pédagogie. Il espérait que ce serait sa thèse de doctorat, que ce serait l'expression définitive de ce système qu'il rêvait, où la théorie et l'application se mêleraient, où le cœur trouverait son compte comme l'esprit, où le caractère, où l'âme seraient élevés comme l'intelligence est formée. Il avait passé par une patiente initiation à la *Revue pédagogique*, à la *Revue internationale de l'enseignement*. Là surtout, grâce à la revue des livres qu'il écrivait chaque mois, il s'était familiarisé aux méthodes usitées ou bien projetées chez nos voisins. Il avait acquis une prodigieuse érudition qu'il avait l'art de s'associer et dont il se servait pour corriger ses vues personnelles, pour redresser les erreurs où sa nature d'apôtre, éprise du progrès, encline à la hardiesse, pouvait s'égarer. Son traité paraîtra-t-il ? Je ne sais. Est-il assez avancé pour être livré à l'impression ? N'est-il encore qu'un amas de notes confiées à des fiches ?

» Par bonheur, Franck Le Savoureux a donné comme un aperçu, comme un abrégé de ses principes, de ses sentiments surtout, dans un petit volume qu'en 1889, sous son pseudonyme de Franck d'Arvert, il dédiait à la Révolution française. Le texte est court, mais, en peu de pages, combien expressif, combien pressant ! Nul pédantisme,

nulle affectation, et quelle sincérité de ton, quelle fierté et aussi quelle bonté de cœur ! C'était l'homme même qui se disait, qui s'écrivait en toute sa vérité intime. L'*Institution nationale* devrait être, pour quiconque a charge d'âmes, la bible laïque, toujours commentée, toujours expliquée.

» L'*Institution nationale* apprend à l'être isolé que son égoïsme est misérable, inutile, impuissant. Elle lui prescrit de s'associer à ce qu'a cherché dans le passé, à ce que veut et à ce que réalise dans le présent la patrie. Elle lui commande, pour collaborer à sa grandeur, de bien la connaître. Et celui-là seul est un citoyen capable d'aider la cité, qui s'est assimilé tout ce qui l'a faite grande et forte, tout ce qui a contribué à sa splendeur : tradition des pères, connaissance des droits civiques, de la loi. Et celui-là seul sera appelé à répandre ses bienfaits sur elle qui, à la notion de la vie extérieure ajoutera la notion de la vie intérieure, qui aura la culture morale, la vertu, qui inclinera vers cette sympathie, vers cette charité qui sont les gages de la fraternité sociale...

» J'ai relu l'*Institution nationale* dès que j'ai su que la main qui l'avait écrite s'était glacée. Je l'ai relue avec cet intérêt qui s'attache à l'œuvre d'un ouvrier disparu. Ma tristesse s'en est augmentée. C'est l'éloquence même que ce recueil de maximes, de versets frappés à l'antique marque. Il y a tel chapitre sur la *Patrie*, sur la *Piété nationale* surtout, qui mérite de devenir classique. De quel souffle, de quel aspiration est soulevée l'invocation à la France :

» Tu es bonne, ô ma nation, tu te plais à faire servir tes forces et » ton génie aux progrès de la civilisation, et, aux plus beaux jours de » ton histoire, tu as voulu sincèrement le bonheur des autres peuples. » C'est pour cela que tu es digne de respect et d'amour. Voici donc » ce que je ferai pour être bon : j'imiterai ma nation. Comme elle est » fonction dans la vie de l'humanité, je serai fonction dans sa vie » intérieure... par un acte continu d'intelligence, de volonté... Ainsi » m'acquitterai-je justement envers ma patrie. Je lui consacrerai ma » vie, mon cœur, mes forces, tout ce que je tiens d'elle. Je ferai valoir » ses dons de mon mieux ; j'en porterai l'obole à son trésor ; elle a » besoin du plus humble de ses enfants... »

» Et ailleurs, comme s'il avait eu le pressentiment de sa mort anticipée, comme si, par un don de prophétie, il avait pu lire dans les mystères du futur, il s'écriait, non sans quelque joie et sans quelque légitime orgueil :

« Celui qui, ne fût-ce qu'une fois dans sa vie, a fait quelque chose » pour l'amour de la nation, ne meurt point tout entier... Heureux » surtout celui qui peut dire à l'heure où ses forces l'abandonnent : J'ai » fait tout ce que j'ai pu pour m'acquitter envers toi, ô Patrie ! Maintenant » ton enfant s'en va en paix, et a rempli sa fonction. Reprends » dans ton sein les éléments de mon corps comme tu as déjà recueilli » mon âme dans ta tradition. »

L'ÉDUCATION DE NOS FILS, par le Dr *Jules Rochard*; Paris, Hachette, 1890. — Sous ce titre, *L'éducation de nos fils*, M. le Dr Rochard nous présente, dans un livre d'une lecture attrayante, quelque chose comme le résumé des débats qu'a soulevés dans ces derniers temps la réforme scolaire. Ce n'est pas d'aujourd'hui que l'auteur de cet ouvrage s'intéresse à ces questions, et l'on s'explique le sentiment de satisfaction qu'il éprouve à voir « généralement admises » les opinions qu'il a depuis longtemps « tâché de faire prévaloir ».

Le livre du Dr Rochard étudie successivement le problème de l'éducation physique, celui de l'éducation morale et celui de l'éducation intellectuelle.

L'éducation physique lui fournit surtout l'occasion de citer et de commenter les rapports des recteurs, de discuter les idées mises en pratique par la Ligue des jeux, de s'associer aux théories originales développées par le Dr Lagrange dans la *Physiologie des exercices du corps*, et plus récemment encore dans l'*Hygiène de l'exercice*.

L'éducation morale, qui est, plus qu'on ne le croit, une conséquence de l'éducation physique, préoccupe à juste titre M. le Dr Rochard. Dans cette partie de son livre, il est surtout tributaire des doctrines exposées par M. Gréard *(Education et Instruction)* et des idées que vient d'approfondir tout récemment la commission des réformes de l'enseignement secondaire.

L'éducation intellectuelle n'est abordée dans l'ouvrage du Dr Rochard qu'après que les bases de cette éducation sont établies, c'est-à-dire quand le programme de l'éducation physique et les principes de l'éducation morale sont bien arrêtés. L'éducation intellectuelle complète, couronne l'éducation physique et l'éducation morale; il ne lui est plus permis de les exclure ou de les tenir en oubli. Cette partie de l'ouvrage me paraît celle où l'auteur a le plus accusé sa façon personnelle d'envisager le problème de l'éducation moderne. Il y développe avec force une doctrine à laquelle il serait heureux que l'on pût rallier les pouvoirs publics et les comités de direction des écoles spéciales. M. Rochard demande qu'on recule sensiblement la limite d'âge pour l'admission aux écoles militaires; il souhaite de voir ajourner pour les jeunes gens l'entrée de toutes les carrières et pour les écoliers l'accès aux classes du lycée. Cette thèse très judicieuse est soutenue par des raisons que rien, à mon sens, ne saurait réfuter.

Les conclusions du livre de M. Rochard ne sont pas subversives. Il ne veut rien renverser, pas même le baccalauréat. Toutefois, il propose mieux que des palliatifs; il appelle de vraies réformes. Un amour sincère de la jeunesse et un patriotisme généreux animent toutes les parties de cet ouvrage. E. D.

LES PLANTES DES CHAMPS ET DES BOIS. — Excursions botaniques : printemps, été, automne, hiver, par M. *Gaston Bonnier*, professeur de botanique à la faculté des sciences de Paris. Librairie J.-B. Baillière

et fils, 1887. — Ce livre est un essai de vulgarisation de la connaissance des plantes, très intéressant à divers titres mais plus spécialement en raison de la méthode suivie dans l'exposition. En nombre d'ouvrages de ce genre, il semble, à mesure que les pages s'éloignent davantage du titre, que l'auteur oublie le but qu'il s'est proposé. Ce n'est pas le cas du livre de M. Bonnier, qui répond très exactement aux promesses du titre et qui suit avec une persévérance louable la ligne de conduite adoptée en principe.

Au point de vue pédagogique c'est un livre excellent: il est conçu de telle sorte que l'observation des faits précède toujours les explications théoriques auxquelles ils peuvent donner lieu. Les excursions en pleine campagne sont prises comme base essentielle de l'enseignement de la botanique, et rien n'est négligé pour guider l'observateur. C'est ainsi que l'auteur commence ses excursions dès le début du printemps, c'est-à-dire à un moment où les plantes fleuries sont encore peu nombreuses et généralement bien connues de tout le monde. Le point de départ n'offre donc pas de difficultés réelles, et par suite la science dont on aborde l'étude paraît plus attrayante. L'excursionniste revient avec la récolte faite d'après les indications du livre, et, grâce aux nombreuses figures comprises dans le texte (873 figures sans compter 30 planches dont 8 en couleur), il détermine aisément ces plantes et en note les caractères principaux d'après les indications très claires qui lui sont données. Les notions générales essentielles à connaître pour l'étude des plantes étant ainsi acquises sans efforts dès le début, le lecteur se trouve dès lors capable de distinguer bon nombre de plantes et de les classer dans leurs familles respectives quand approche l'été, c'est-à-dire au moment où de tous côtés apparaissent de nouvelles fleurs. Il faut bien dire qu'alors la moisson est si fructueuse qu'elle risquerait d'embarrasser fort le botaniste débutant, si M. Bonnier n'avait eu l'heureuse idée de diriger les excursions successivement dans des milieux bien définis où la vie végétale revêt des caractères particuliers. C'est ainsi qu'un chapitre est consacré à « une excursion à l'étang », un autre traite « des bois en été », un autre encore « des plantes parasites ». On arrive ainsi à se guider plus aisément. D'autre part, les planches qui illustrent l'ouvrage nous montrent groupées, tantôt « les plantes d'été au bord des champs », tantôt « les plantes des endroits incultes », ou celles « d'un vieux mur de village ».

M. Bonnier nous dit dans sa préface qu'il s'est inspiré, pour établir le plan de son livre, d'une « lettre sur la botanique du regretté Ernest Bersot ». Voici quelques passages de cette lettre : « La botanique est une des sciences les plus trompeuses. Comme les fleurs sont charmantes, on s'imagine qu'elle est charmante aussi, et on est vite désabusé. Pourquoi donc? Ah! pourquoi? c'est que les savants ont songé à eux et non pas à nous. Ils ont voulu une science qui en fût une, et ils ont mis chaque chose à sa place, sans s'occuper de savoir

s'il serait facile à tout le monde de l'y trouver. Combien de fois j'ai essayé de devenir botaniste, et à chaque fois j'ai été vaincu!...

» Quand on a éprouvé ces inconvénients, on ne renonce pas à la botanique, mais on rabat un peu de ses prétentions. C'est un vif plaisir d'embrasser toute la création végétale rangée en classes et en quelques grandes familles naturelles bien tranchées : la raison, qui cherche partout la simplicité, est satisfaite; mettons-nous donc bien nettement ces traits de famille dans les yeux, puis retenons les principaux genres, ceux où entrent les espèces que nous rencontrons le plus souvent. S'en offre-t-il une nouvelle? si nous n'avons pas un botaniste sous la main, qui nous la nomme, recourons naïvement aux livres qui la représentent. Oui, ils sont précieux aux ignorants ces livres avec figures : s'il n'y a qu'un dessin, c'est bien; si la couleur y est, c'est encore mieux. Que de peines ils nous évitent! ... »

J'estime que M. Bonnier a parfaitement répondu aux desiderata signalés par Bersot.

Maintenant que j'ai dit tout le bien que je pense de cet ouvrage, une discrète critique me sera-t-elle permise? Elle porte sur un point qui est précisément, à mon avis, un peu en dehors du sujet; je veux parler d'un chapitre consacré aux rapports des insectes mellifères et des plantes. C'est une question fort intéressante sans doute, et l'on ne peut s'étonner que, tout en faisant la récolte des fleurs, l'auteur se soit attardé à l'observation si pleine de charmes des hyménoptères venant puiser le nectar des fleurs ou recueillir le pollen. Mais le cadre de l'ouvrage ne comportant pas tous les développements nécessaires, il m'a semblé que la question était traitée d'une façon bien superficielle et incomplète, et je crois qu'il eût mieux valu éviter toute incursion dans ce domaine. Je ne veux d'ailleurs pas insister plus qu'il ne convient sur ce point secondaire. Ma conclusion est que le livre de M. Bonnier a sa place marquée dans les bibliothèques des écoles normales; le maître qui voudra prendre connaissance de cet ouvrage et s'en inspirer dans son enseignement y trouvera une méthode sûre et très pratique.

Dr BEAUREGARD.

Langue allemande.

DAS BILD UND SEINE VERWERTUNG IM ANSCHAUUNGS-UNTERRICHT. *Mit Beurtheilung der erschienenen Bildwerke und der dazu verfassten Anleitungen (L'image et son emploi dans l'enseignement intuitif)*, par *J. Schneider*. Osnabruck, chez Wehberg, 1889. — Le nombre des tableaux et livres d'images pour les écoles est déja très considérable. Tous sont loin d'avoir la même valeur. L'auteur de cet ouvrage apprécie les principaux d'entre eux en Allemagne, et il indique l'usage intelligent et utile qu'on doit faire de ce moyen d'enseignement. Ce n'est pas, d'après lui, par l'image qu'il faut commencer. Il faut montrer d'abord à l'enfant des objets réels, l'habituer à regarder ce qui est devant

lui, à s'en faire une idée juste et claire; c'est le plus sûr procédé pour former sa faculté d'attention, et le préparer à comprendre ce qu'on aura à lui montrer ensuite. C'est alors seulement qu'on peut recourir à l'image. Les plus utiles représentations, du moins au début, sont celles qui ont trait au pays qu'on habite, aux saisons de l'année, aux choses déjà familières. Il faut éviter d'arrêter l'esprit de l'enfant exclusivement sur un objet spécial, isolé; il vaut mieux l'entretenir des actions, des situations exposées par l'image: cela est plus vivant et plus éducatif. Quand on a étudié un objet spécial dans l'image, il est bon de le replacer ensuite dans son entourage, d'en montrer les rapports avec le reste, d'habituer les jeunes esprits à se faire l'idée d'u: ensemble. Voici le résumé de la marche recommandée par l'auteur: d'abord une vue générale du tableau, pour satisfaire la curiosité; puis une division des objets en groupes distincts; un entretien sur chacun des groupes; le rapport réciproque de ces groupes entre eux; enfin, une comparaison de ces groupes de gens, d'actions ou de choses avec des groupes analogues dans d'autres images. Ce livre a surtout l'avantage d'indiquer aux maîtres que l'enseignement par l'image n'est pas chose simple et qui peut se faire au hasard: il exige, lui aussi, une préparation, une méthode, une vue pédagogique sans lesquelles il est stérile, sinon même funeste. J. S.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois de mai 1890.

Henri II. L'occupation des trois évêchés (1547-1552) par *B. Zeller* (Histoire de France racontée par les contemporains). Paris, Hachette, in-12, 1890.

Les navires célèbres, par *Wilfrid de Fontvielle* (Bibliothèque des écoles et des familles). Paris, Hachette, in-4°, 1890.

Kenilworth, par *Walter Scott. Traduction libre à l'usage de la jeunesse*, par *J. Girardin* (Bibliothèque des écoles et des familles). Paris, Hachette, in-4°, 1890.

Choix de compositions écrites et orales, par *Marie-Cardine*. Livre du maître, Paris, Picard et Kaan, in-12.

Maman et bébé. Lectures pour les tout petits, par *Mme Girardet*. Paris, Belin frères, in-12, 1890.

Histoire de la civilisation contemporaine, par *C. Seignobos*. Paris, Masson, in-12, 1890.

Précis de géographie économique des cinq parties du monde, par *Marcel Dubois*. Ibidem, in-12, 1890,

Histoire de la conquête de l'Algérie, par *Quesnel*. (Bibliothèque utile). Paris. Alcan, in-12.

L'éducation. Éléments de psychologie de l'homme et de l'enfant appliquée à la pédagogie, par *Eug. Maillet*. Paris, Belin frères, in-12, 1890.

L'homme. Origines, luttes, destinées, par *A. Féron*. Paris, G. Carré, in-12, 1890.

Perles et talismans. Pensées diverses, par *A. Lacroze*. Paris, Fischbacher in-12, 1890.

Les travaux manuels à l'école primaire à l'usage des écoles de garçons, par *Dauzat et Deramond*. Paris, Picard et Kaan, in-8°, 1890.

Histoire des écoles municipales de Lyon, par *Janicot*. Lyon, in-12, 1890.

Exercices de gymnastique sans appareils suivant la méthode de Ling, par le Dr *Math. Roth*. Traduction de la 7e édition anglaise. Paris, G. Carré, in-8°, 1890.

Les élections et les cahiers de Paris en 1789, par *Ch.-L. Chassin* (tomes I et II). Paris, Jouaust, Noblet, Quantin, in-8°, 1888.

Les constructions du pape Urbain V à Montpellier (1364-1370), par *Eug. Muntz*. Paris, Leroux, brochure in-8°, 1890.

Géographie du département de la Dordogne, par M. *Chaussade*. Paris, Guérin, in-8°, 1889.

Rapport présenté au Conseil général de la Seine par M. Rousselle sur le service des enfants moralement abandonnés. Paris, imprimerie municipale, in-8°, 1889.

Ideas sobre educaçao correccional, par *Ferreira Deusdado*. Lisbonne, in-8°, 1890.

Procès-verbaux de conférences cantonales tenues en 1843 dans divers cantons de la Drôme, brochure in-8°.

Géographie du département des Landes. Etude physique, historique, administrative, agricole, etc., par *C. Bonnefemme*, Paris, Gustave Guérin, in-8°.

L'instituteur musicien, cours préparatoire, in-4°. (Publication de l'Association galiniste).

L'élève musicien, cours élémentaire. 36 pages autographiées, in-4°. (Idem).

L'instituteur et l'élève musicien. 72 pages autographiées, in-4°. (Idem).

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

LIGUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT. — Pendant les fêtes de l'Exposition universelle, la Ligue française de l'enseignement avait réuni un *Congrès international des œuvres d'instruction populaire par l'initiative privée.* Avant de se séparer, le Congrès avait voté par acclamation l'établissement d'une *Ligue internationale de l'enseignement.* M. de Mestre y Amabile, de Cuba, a pris cette œuvre à cœur et a entrepris d'y rallier toute l'Amérique latine. Cet exemple a été suivi, et une circulaire de M. Jean Macé nous apprend qu'un comité d'organisation de la Ligue internationale est en voie de formation à Paris. Il possède dès à présent un président, qui est celui du congrès de Paris et de la Ligue de l'enseignement, M. Jean Macé, sénateur; un secrétaire, M. Louis Macon, et un trésorier, M. Georges Wickham, qui est aussi le trésorier de la Ligue française.

Le comité se propose de publier un bulletin mensuel, dès qu'il aura réuni un nombre suffisant d'adhésions. On peut s'adresser au siège de la Ligue française, 14, rue Jean-Jacques-Rousseau.

FÊTES UNIVERSITAIRES. — Au cours du récent voyage de M. le Président de la République, M. le ministre de l'instruction publique a eu plusieurs fois l'occasion d'adresser des discours au personnel des professeurs et des étudiants, à Montpellier, pour le jubilé de l'université de cette ville, et à Besançon, à l'ocasion de la fête fédérale de gymnastique.

A Montpellier, M. le ministre, parlant de son intention de déposer un projet de loi sur la création de grandes universités indépendantes, ajoutait : « L'indépendance qu'il s'agit de donner, c'est simplement l'indépendance scientifique. L'enseignement public à tous ses degrés doit rester un enseignement national. Et, suivant la forte parole du parlement de Grenoble, les enfants élevés par vous naissent citoyens. Leurs maîtres doivent être citoyens et ne dépendre que de l'Etat. Il faut que, dans les universités de demain comme dans les facultés d'aujourd'hui, l'État continue à nommer les maîtres, à approuver les dépenses et à garder sur les études cette haute direction qui est un de ses devoirs. Nous voulons que dans cet enseignement supérieur, qui est et doit rester comme le cerveau de la patrie, le sang coule plus rapide et plus généreux ; mais il faut que ce sang soit bien celui de la France même. Il faut qu'il continue à affluer de tous les points

de l'organisme, apportant et remportant sans cesse le trésor des sentiments, des idées et des volontés de la nation souveraine. »

A Besançon, la cérémonie d'inauguration du lycée Victor Hugo avait lieu dans la vaste salle de gymnastique, qu'emplissaient les professeurs et les élèves de tous les établissements scolaires de la ville, filles et garçons. Le ministre a félicité le corps enseignant de son zèle et de ses succès; il a constaté avec bonheur l'union de tous les ordres d'enseignement dans le double sentiment du patriotisme et du dévouement à la République. « Il est bon, a-t-il dit aux maîtres, que vous nous ayez montré que notre Université entend ne jamais séparer le développement du corps de celui de l'esprit; vous avez bien fait de montrer que la vieille doctrine de Rabelais, à laquelle je pense nécessairement, puisque je viens de Montpellier, est bien la vôtre, et que vous voulez qu'on donne de la force au corps en même temps que de la souplesse à l'esprit, sachant bien que l'un profite de l'autre, et que mieux équilibré, mieux portant, sentant son sang circuler en soi plus librement, plus rapidement, l'homme se remet avec plus de courage au travail de l'esprit, quand il a gagné le droit de reposer son corps. Non seulement vous avez fait entendre ainsi que cette union des études et de la gymnastique était bonne au développement de l'esprit et de la pensée, mais vous avez voulu rappeler que les jeunes gens qui sont ici auront plus tard des devoirs graves à remplir, qu'un jour peut arriver où la patrie aura besoin de leurs bras et que, ce jour-là, il faut que ces bras soient forts, et surtout soient dirigés par une tête calme et un cœur tranquille. »

Ces discours ont provoqué à diverses reprises de vifs applaudissements.

LE BANQUET DES ÉTUDIANTS. — L'Association générale des étudiants de Paris a offert dernièrement un banquet à ses membres honoraires. M. le vicomte Melchior de Vogüé, membre de l'Académie française, présidait; on remarquait, auprès de lui, le capitaine Binger, M. Jules Ferry, M. Michel Bréal, du Collège de France, MM. Emile Gebhard, Lavisse, Charles Waddington, Petit de Julleville, professeurs à la faculté des lettres, M. Colmet de Santerre, doyen de la faculté de droit, etc.

De nombreux discours ont été prononcés après le dîner. Les plus remarqués ont été ceux de MM. de Vogüé et Jules Ferry. Nous relevons dans le toast de M. de Vogüé les paroles suivantes : « Nos sociétés vont probablement subir une de ces opérations, souvent très douloureuses, au moyen desquelles l'humanité extrait un peu plus de justice. Les esprits les plus froids et les plus immobiles sont d'accord sur la signification de ce qu'ils appelent « des symptômes alarmants ». J'aperçois les symptômes : je ne saurais, pour ma part, leur accoler cette épithète. Nous qui plaçons au-dessus de tout les biens de la pensée, nous ne pouvons guère nous alarmer des changements atten-

dus; ils offriront à notre curiosité intellectuelle des spectacles et des leçons; mieux encore, ils fourniront un noble emploi à nos besoins d'action : et surtout ils seront les bienvenus, s'ils réalisent un accroissement de justice relative. Vous allez former les cadres de la société de demain; il dépendra en partie de vous, hommes de réflexion et de haute culture, que cette société se transforme par voie d'évolution et non par voie de révolution. »

Voici la fin du discours de M. Jules Ferry :

« Que de choses, jeunes gens, vous avez à aimer! Votre patrie d'abord, éprouvée, mutilée, abaissée et qu'il faut racheter, relever. En 1847, à la veille de notre révolution dont je disais un mot tout à l'heure, M. de Lamartine disait ce mot terrible, dont la monarchie de juillet ne se releva pas : « La France s'ennuie. » L'ennui, c'est le lot des forts, des heureux; mais une nation comme la France, dans l'état que des catastrophes imméritées lui ont fait, n'a ni le loisir ni le droit de s'ennuyer.

» Aimez encore ces classes souffrantes dont M. de Vogüé, dans son noble et spirituel discours, a parlé d'une façon si touchante. Aimez ce prolétariat dont les politiciens cherchent à vous séparer. On a fait beaucoup pour lui, beaucoup plus qu'on ne lui dit et qu'on ne lui laisse croire. On ne fait pas assez au point de vue du contact individuel, de l'apostolat volontaire. Cet apostolat, jeunes gens, il vous revient de droit. Vous pouvez entrer chez le pauvre sans exciter sa défiance; vous lui apporterez quelque chose de la lumière qui est en vous, votre tendresse, votre candeur. Essayez, il y a de ce côté beaucoup à faire.

» Enfin, aimez-la, cette humanité qui, elle, jamais ne désespère ni ne se décourage et qui toujours suit son chemin, poussée par un instinct irrésistible. Ah! quand on a pu la servir un jour, cette grande éprouvée, cette laborieuse, un jour seulement par la parole ou par l'action, on regarde de bien haut les oublis et les ingratitudes et l'on marche avec elle, les yeux sur les étoiles, vers cet idéal qui ne peut être qu'un progrès dans la science, dans la justice et dans la liberté. »

UNE MÉTHODE DE LECTURE. — M. le Dr Javal, ancien député, membre de l'Académie de médecine, ne craint pas d'employer une partie de son temps et de ses études à la recherche des meilleurs moyens d'enseigner les premiers éléments du savoir aux petits enfants. Cette touchante préoccupation l'a amené à composer une petite méthode de lecture qu'il se propose d'appeler « Méthode de lecture du département de l'Yonne ». Il a étudié avec soin l'ordre de fréquence des signes phoniques afin d'enseigner les lettres aux petits enfants dans cet ordre; puis il a classé les mots de la langue en catégories successives où il est permis de puiser suivant le degré d'avancement de l'élève : la première catégorie comprend les mots formés de voyelles et de la seule lettre *l*; la seconde, y ajoutant simplement la lettre *r*, et

ainsi de suite. « Il m'a semblé, dit-il dans une communication à la Société des sciences historiques et naturelles de l'Yonne, que si nous réussissions, nous n'aurions pas à regretter notre temps. Supposons en effet que ma méthode épargne un jour de travail à un million d'écoliers : c'est une économie d'un million de jours. Or, le travail que j'ai fait est loin de m'avoir coûté un million de jours, ce qui ferait environ trois mille ans ! J'y ai consacré, depuis trois ans, les instants de liberté que m'ont laissés mon travail professionnel et la politique, et le manuscrit est à peu près terminé. »

M. Javal étudie également le mécanisme de l'écriture; il a analysé les mouvements des personnes extrêmement habituées à écrire; au moyen d'appareils enregistreurs, il a inscrit les mouvements décrits par le petit doigt, par le poignet, par le bras; il a décomposé les mouvements physiologiques nécessaires à l'écriture, et il se propose, grâce à cette investigation scientifique, d'offrir aux maîtres une nouvelle méthode d'écriture, dès que ses devoirs professionnels lui en laisseront le temps.

On ne saurait trop admirer, chez ce savant distingué, ce souci cordial des petits, ce désir d'épargner les ennuis des débuts et les longueurs aux commençants.

« J'ai puisé, dit-il, avec une grande simplicité, cette idée dans les entretiens que j'ai eus avec mon grand-père, homme excellent, que quelques-uns d'entre vous ont connu. Mon grand-père n'avait pas reçu l'instruction la plus élémentaire. A force de travail et d'intelligence, il avait fini par arriver à la fortune, et cependant il n'apprit à lire que vers l'âge de vingt ans. Eh bien, il m'a dit souvent que de toutes les difficultés qu'il avait rencontrées, aucune n'avait été plus dure pour lui que d'apprendre à lire. »

Don de livres fait aux élèves sortants des écoles normales. — Un décret du 13 mai 1890 a modifié l'article 79 du décret du 18 janvier 1887. L'ancien article permettait d'attribuer une indemnité de cent francs à l'élève-maître sorti de l'école normale après ses trois années d'études et appelé pour la première fois aux fonctions d'instituteur public. Cette indemnité a été supprimée parce qu'elle est largement compensée par l'élévation des traitements de début fixés par la loi du 17 juillet 1889. Mais l'on a pensé avec juste raison que le jeune maître qui débute a besoin pour son enseignement de posséder en propre un certain nombre d'ouvrages destinés à former le fond de sa bibliothèque personnelle. Pour lui en faciliter l'acquisition, le décret précité permet de lui allouer une provision de livres d'études qu'il désignera lui-même, pour une somme dont le montant sera fixé par le conseil d'administration de l'école normale. La dépense sera supportée par le budget extraordinaire de l'école. Cette faveur n'est accordée qu'à l'élève sorti de l'école normale après les trois années d'études et avec le brevet supérieur, quand il est appelé pour

la première fois aux fonctions d'instituteur public titulaire ou stagiaire. Cette dernière disposition est empruntée à l'ancien texte, avec cette différence toutefois que la distinction entre les élèves pourvus ou non du brevet supérieur n'existait pas.

Un procédé pour la correction de la dictée. — Un correspondant nous écrit :

« Les différents modes de correction de la dictée usités dans les classes ont des inconvénients. Les uns sont trop superficiels, les autres trop minutieux. Le procédé suivant, employé par une institutrice du Lot, me semble digne d'être recommandé :

» La dictée faite et relue soigneusement, la maîtresse recueille les cahiers et procède à la correction en soulignant au crayon bleu les fautes de grammaire et au crayon rouge les fautes d'orthographe usuelle. A la leçon suivante, des observations générales sont faites à l'aide du tableau noir et portent principalement sur les fautes qui ont été faites par la plupart des élèves. Les cahiers sont ensuite rendus aux élèves, qui ont à corriger elles-mêmes leurs fautes et peuvent être appelées à faire les petits exercices que ces fautes suggèrent.

» Cette distinction des fautes d'orthographe usuelle et des fautes de grammaire au moyen du crayon rouge et du crayon bleu permet à la maîtresse de se rendre compte immédiatement si l'élève pèche par ignorance des règles ou négligence dans leur application, ou bien si le défaut de lecture est cause de ses manquements à l'orthographe usuelle.

» Sans doute, ce n'est là qu'un expédient, mais il est ingénieux et pratique. »

Un exemple de solidarité professionnelle. — Le fait que nous allons signaler n'est pas une exception ; il vaut la peine toutefois d'être compté. Voici comment s'exprime, à ce sujet, M. l'inspecteur d'académie de la Drôme :

« Une maîtresse nommée à Pâques dans une section de la commune de... ne pouvait s'y rendre immédiatement en raison d'une grave situation de famille. Lui faire payer une suppléante, impossible d'y penser, on comprend assez pourquoi. Et cependant qui la remplacerait ? Je m'avisai qu'à quatre kilomètres de son nouveau poste j'ai deux braves institutrices, la mère et la fille, qu'avec beaucoup de bonne volonté le service de leur école, si chargé fût-il, pourrait être assuré par l'une des deux, et que peut-être, en faisant appel à un dévouement dont il est bon que nous ne nous contentions pas seulement de parler, j'obtiendrais que la classe de X... ne fût pas fermée. J'écrivis donc à ces institutrices.

» Au lieu de la réponse habituelle, qui avait de grandes chances d'être ceci : « Il y a loin, les chemins sont mauvais, cela va bien nous » gêner, mais nous sommes à la disposition de l'administration », j'ai reçu la lettre ci-après :

« Monsieur l'inspecteur, nous sommes trop heureuses, ma fille et » moi, d'être associées à votre bonne action, et nous vous sommes » bien reconnaissantes de nous avoir choisies dans cette occasion.

» Je vais tout de suite à... pour examiner la situation, et vous » pouvez être sans inquiétude; dès demain, l'une de nous remplira » les fonctions d'institutrice dans ce hameau, et pour tout le temps » nécessaire. »

» Qu'en dites-vous? Cela n'a l'air de rien, cette petite lettre. Moi, je la trouve fort touchante et belle dans sa simplicité, et je serre avec gratitude la main de la religieuse laïque qui l'a écrite. »

BIENFAISANCE. FONDATION MEYNOT. — Le dernier Bulletin de l'instruction primaire de la Drôme (juin 1890) nous fait connaître le nom d'un ami de l'enseignement qui fait un noble usage de sa fortune pour encourager le travail à l'école : c'est M. Adolphe Meynot, de Donzère. Il a offert à sa commune un capital inaliénable suffisant pour fonder deux prix perpétuels en faveur des deux élèves de l'école de garçons qui se seraient, pendant l'année, distingués par leur travail, leur assiduité et leur bonne conduite. Par une donation antérieure, le même bienfaiteur avait offert à la ville de Montélimar un capital destiné à fonder des prix de 100, 50, 35, 25 et 20 francs en faveur des meilleurs élèves de l'école primaire supérieure et des écoles primaires. C'est avec plaisir que nous enregistrons cette bonne action.

LIGUE GIRONDINE DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE. — Il s'est fondé à Bordeaux une Ligue girondine de l'éducation physique. Elle a pour objet, d'après l'article 2 des statuts : 1° de développer la force et l'adresse des enfants et adolescents (garçons et filles), par tous les exercices du corps et en particulier par les récréations actives et les jeux de plein air; 2° d'étudier, de formuler, de faire connaître les moyens pratiques d'atteindre ce résultat; 3° d'obtenir des communes l'affectation, à l'usage de la population scolaire, de terrains destinés aux jeux et exercices publics, ainsi que le matériel à ce nécessaire.

A sa formation la société comptait trente membres. Elle en compte cinq cents aujourd'hui. Nous ne pouvons qu'applaudir à son succès.

Faute de place, nous ne pouvons pas donner ce mois-ci notre COURRIER DE L'EXTÉRIEUR.

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME XVI DE LA NOUVELLE SÉRIE

Pages.

La presse et les livres.

Chronique de l'enseignement primaire en France.

Courrier de l'Extérieur.

relativement aux mauvais traitements infligés aux instituteurs pendant leur service militaire, p. 380.

ANGLETERRE. — Mort de M. Patrick Cumin, secrétaire du département d'éducation; son remplacement par M. Kekewich, p. 188. — Vote du *School Board* de Londres en faveur de la gratuité de l'instruction primaire. Opinion de la presse anglaise, p. 189. — Discussion à la Chambre des communes sur la gratuité. Déclaration de lord Salisbury dans une réunion de conservateurs, p. 380. — Nouveau Code de l'instruction primaire pour 1890, p. 381.

AUTRICHE-HONGRIE. — Communes hongroises dépourvues d'enfants, p. 190. — Journaux scolaires de la Croatie, p. 191. — Compromis adopté en vue de mettre fin à la lutte entre les Allemands et les Tchèques en Bohême, p. 381. — Déclaration des évêques autrichiens indiquant leurs exigences en ce qui concerne l'école, p. 382.

CHILI. — Mémoires sur l'instruction primaire au Chili, publiés par le gouvernement chilien, p. 96.

ESPAGNE. — Le comte de Xiqueno remplacé comme ministre du Fomento par le duc de Veragua, p. 191. — Mort du comte de Toreno, ancien ministre du Fomento, p. 191.

HOLLANDE. — Adoption par la première Chambre de la loi réactionnaire sur l'instruction primaire, p. 95. — Manifeste des députés du parti « anti-révolutionnaire » à propos de l'adoption de cette loi, p. 191.

ITALIE. — Mort de M. G. Celesia, auteur d'une *Histoire de la pédagogie italienne*, p. 94. — Mort de M. Andrea Angiulli, auteur de remarquables ouvrages de pédagogie, p. 96. — Projet de loi sur la nomination des instituteurs, p. 382.

MEXIQUE. — Rectifications empruntées à la *Escuela moderna*, p. 383. — Congrès pédagogique de Mexico, p. 383.

SUISSE. — Retraite de M. A. Daguet comme rédacteur du journal *l'Éducateur*, p. 96. — Fête en l'honneur de Pestalozzi à Zurich, le 12 janvier 1890, p. 192.

UNION AMÉRICAINE. — Message du président Harrison proposant d'accorder une subvention fédérale à certains États pour le développement de leurs écoles, p. 383. — La voiture du général Bidwell, p. 384. — Projet d'Exposition universelle en 1892.

Le gérant : H. GANTOIS.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — IMPRIMERIE CHAIX
RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 11598-6-90.

